PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Apresentação

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Apresentação

Brasília 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

76 p.

ISBN: 978-85-7783-181-4

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Interdisciplinaridade. I. Título.

CDU
xxxxx

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO DE APRESENTAÇÃO

Coordenação geral:

Carlos Roberto Vianna, Emerson Rolkouski, Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa

Organizadores:

Carlos Roberto Vianna, Emerson Rolkouski

Autores dos textos:

Carlos Roberto Vianna, Elaine Constant, Vera Lucia Martiniak, Emerson Rolkouski, Telma Leal Ferraz, Mirna França da Silva de Araújo

Leitores críticos:

Anne Heloíse Coltro Stelmastchuk Sobczak, Carlos Roberto Vianna, Conceição de Maria Moura Nascimento, Dourivan Camara Silva de Jesus, Elaine Constant, Emerson Rolkouski, Jani Moreira, Luiz Percival, Marcelo Wachiliski, Michelle Taís Faria Feliciano, Mirian Margarete Pereira da Cruz, Mirna França da Silva de Araújo, Nara de Sousa Gonzaga, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Leal Ferraz, Valdir Damázio Júnior, Vera Lucia Martiniak, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Revisoras de texto:

Maria Ângela da Motta, Bruna de Paula Miranda Pereira, Suzana Helena Carneiro Verissimo

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

07 **Apresentação**

08 **Material de Formação – PNAIC-2015**

10 **Introdução**

12 **Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

13 A estruturação de uma política pública para formação continuada de professores alfabetizadores

18 **Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC**

27 **Formação de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

28 Operacionalização da formação

30 As estratégias formativas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

32 Apresentação dos cadernos

40 Diretrizes do programa para 2015: orientações gerais

52 **Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada**

54 O Professor como protagonista de sua formação

56 Compreensão, observação e problematização do cotidiano escolar

59 A sistematização por meio do registro e o confronto com a teoria

62 **Relatos de experiências: estratégia formativa e socialização**

76 **Sugestões de leituras**

Apresentação

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é uma ação inédita do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

Estamos no terceiro ano de implantação do PNAIC e temos claro o compromisso com a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade. O Ministério da Educação acredita no potencial de nossos alfabetizadores e na força das nossas escolas públicas.

Em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Em 2015, a novidade é a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. Para esta nova etapa da formação, cada orientador de estudos e professor alfabetizador receberá um kit de formação contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades.

O trabalho com os professores alfabetizadores com este conjunto de cadernos tem a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

Propomos, inicialmente, com este caderno de apresentação, uma reflexão acerca do contexto de criação do programa e sua trajetória para a implementação de uma política de formação continuada de professores alfabetizadores. A seguir, apresentamos as diretrizes do trabalho para 2015, definindo o papel de cada ator neste processo e apresentando os materiais de formação. Na continuidade do caderno, somos agraciados com uma reflexão acerca do protagonismo do docente para a construção de sua autonomia pedagógica, observando o pressuposto de que a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional. Finalizamos com a socialização de relatos de experiências formativas.

Ministério da Educação

Material de Formação – PNAIC-2015

Chegamos ao terceiro ano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

No fim do ano de 2012, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Com certeza foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC.

No ano de 2014, a ênfase do trabalho de formação ocorreu com o componente curricular Matemática, com a preocupação de não se abandonar o trabalho desenvolvido anteriormente com a Língua Portuguesa. A preparação e o desenho do processo exigiu constante articulação entre as universidades parceiras e o MEC, resultando na definição da possibilidade de manutenção das equipes de formadores de Linguagem, trabalhando conjuntamente com uma nova equipe de formadores, de Matemática, inaugurando um modelo de formação inovador, que permitiu a continuidade dos trabalhos com as duas áreas, e que acarretou um grande aprendizado a todos os envolvidos.

Observamos que tanto os Cadernos de 2013 como os de 2014, cada material a sua maneira, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação em 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas.

Decidida a tônica do trabalho, restava elaborar a dinâmica de trabalho e de composição da equipe. Todas as universidades participantes do PNAIC foram então convidadas a indicar autores e leitores críticos. Além disso, observando os resultados positivos da inserção dos relatos de experiência, participam dessa equipe os demais atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa.

Em um constante processo de autoavaliação, realizado por todos os atores nas universidades participantes do programa, observou-se a qualidade dos materiais entregues e também lacunas, que procuramos preencher no material de 2015. Em particular, citamos a inserção de um Caderno exclusivo para a discussão de princípios de gestão e do ciclo de alfabetização.

O resultado desse trabalho, que iniciou em meados de 2014 e findou no início de 2015, é um conjunto de 12 cadernos, sendo um Caderno de Apresentação, um Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização e 10 cadernos de formação.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido nesses dois anos de programa, esperamos que esse material contribua para a reflexão das práticas e das experiências de cada um dos professores, resultando na alfabetização na perspectiva do letramento, nas diversas áreas do conhecimento, de todas as crianças brasileiras.

Coordenadores da Escrita

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

Tendo em vista que nos encontramos no terceiro ano do programa, este Caderno inicia apresentando um breve histórico do PNAIC, abordando aspectos da sua origem, bem como alguns números que trazem informações relevantes.

Segue-se uma discussão sobre a formação de professores no âmbito do PNAIC, apresentando os princípios, a operacionalização da formação dos professores em 2015, as estratégias formativas do programa e a ementa comentada de cada um dos cadernos.

Por fim encaminhamos uma discussão sobre a autonomia do professor no processo formativo, observando o pressuposto de que a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que o permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional.

Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Elaine Constant (Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

A proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos moldes do que observamos no PNAIC, vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e atualmente está na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014a). Para ampliarmos a compreensão de como tais propostas são encaminhadas, torna-se fundamental, apresentar um histórico, ainda que breve, das propostas que antecederam o PNAIC.

A partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, novos conceitos foram criados e, considerando os resultados insatisfatórios de tais ações, amplia-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo.

Um dos conceitos importantes nesse sentido é o de analfabetismo funcional. Para Paiva (1987), o conceito de analfabetismo funcional se desenvolveu no cenário educacional a partir da década de 1960. Compreendia, inicialmente, que a alfabetização era fundamental às atividades realizadas no dia a dia dos trabalhadores. Assim, o conceito surge como uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de lecto escritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social. Com as transformações sucessivas das tecnologias vividas a partir de 1990, tal conceito foi ressuscitado no ensino fundamental. Essa revalorização, como parte dos debates sobre a alfabetização, trouxe a importância da compreensão, pelos alunos, de textos complexos, de comunicar-se por escrito, e de conhecer as operações matemáticas diversas, utilizando as novas possibilidades de comunicação.

Indicadores insatisfatórios de alfabetismo funcional favoreceram o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os o centro do debate pedagógico. Para isso, as temáticas sobre alfabetização e letramento ganharam relevância e ainda mobilizam reflexões acerca de processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos de ensino, bem como a apropriação do conhecimento escolar pelas crianças.

Embora a taxa de analfabetismo funcional decresça, de modo geral, ano a ano[1], o quantitativo de analfabetos funcionais ainda é expressivo. Em 2012, o IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais, definidos pelo instituto como pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos. Este quantitativo parece ter mobilizado os implementadores de políticas públicas para a educação.

Esses dados justificam a preocupação do MEC com a baixa consistência entre a escolaridade e desempenho dos alunos, bem como com a necessidade de repensar a escola devido à grande porcentagem de evasão no decorrer da vida escolar. Tais fatos favoreceram o estabelecimento de propostas para lidar com a precariedade qualitativa dos sistemas de ensino. Para isto, foi importante iniciar o debate sobre o "direito à alfabetização", a partir da construção de estratégias que possibilitassem a diminuição dessas estatísticas nas futuras gerações de estudantes.

Atualmente, o debate sobre o analfabetismo se volta para as crianças que se mantêm no sistema público de educação e não atingem um determinado padrão, especialmente se não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático.

Da mesma forma, a persistência desses resultados incomoda os professores brasileiros, em particular, desde a década de 1990, período de tensão para educação pública, porque há grande quantitativo de reprovações na Educação Básica. Este cenário também gera algumas questões: Por que algumas crianças ainda chegam ao final do terceiro ano do ensino fundamental sem terem se apropriado da linguagem escrita? O tempo da escola é diferente do tempo da criança? Como é que fica a criança que não acompanha o tempo da escola?

A ESTRUTURAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção.

[1] Como mostra a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013. Já em 2014, conforme MEC, o analfabetismo recuou em todas as regiões do Brasil e em todas as faixas etárias. A taxa de analfabetismo caiu de 8,7% em 2012 para 8,3% em 2013, considerando a população com 15 anos ou mais.

Neste sentido, compreender as possíveis modificações paradigmáticas na constituição da alfabetização, com a contribuição das políticas públicas, significa considerar a história e os debates que se constituíram sobre a formação continuada dos professores dos sistemas públicos de ensino no Brasil.

O debate sobre formação de professores alfabetizadores antecede a implementação do PNAIC. Já em 2003, o Ministério da Educação buscava novos direcionamentos para a educação brasileira. Naquele momento foram inaugurados eixos norteadores, em especial a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Assim, a alfabetização se constituiu como foco principal nos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública.

Conforme Lucio (2010), em 2003 o MEC apresentou o "Programa Toda Criança Aprendendo" (TCA). As matrizes de referência do referido programa continham quatro linhas de ação prioritárias:

- Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores;
- Ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental;
- Apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; e
- Instituir programas de apoio ao letramento.

Como consequência das discussões em torno do programa e sua posterior extinção, foi implementada a "Rede Nacional de Formação Continuada", com a participação das universidades brasileiras, bem como com investimento público e a realização de um pacto federativo para as relações educacionais, a partir das disposições constitucionais presentes respectivamente nos Artigos 23 e 211 da Constituição Federal de 1988, que preconizam o Regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino.

Resulta disso a criação da "Rede Nacional de Formação Continuada", a partir do Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC, que difundiu as diretrizes para o encaminhamento de propostas às universidades, ratificando a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, em que as instituições do ensino superior representavam centros de pesquisas e desenvolvimento da educação. Estes centros se dedicaram ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e também ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para os sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2003).

Em 2005 o "Programa Pró-Letramento" é implementado, com a finalidade de fazer a formação continuada a distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. A proposta funcionava na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material

impresso e vídeos, com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2010).

O objetivo do Pró-Letramento era favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura, escrita e matemática. O programa era coordenado pela Secretaria de Educação Básica e pela Secretaria de Educação a Distância (MEC) e realizado em parceria com as universidades integrantes da "Rede Nacional de Formação Continuada". Contava com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O MEC considerou o programa bem sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*.

A melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no "Pró-Letramento".

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de "direitos à educação" das crianças no Ciclo de Alfabetização.

Tal debate se baseou no respaldo legal do "Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar 'conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais'" (BRASIL, 2012a, p.11). De forma concomitante, a "Constituição cidadã" garantia a importância do "direito à educação" como um "direito da criança".

Essa orientação foi fundamental para a implementação do PNAIC, favorecendo a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que postulavam ser importante conciliar as orientações constitucionais com as previstas no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A delimitação era, efetivamente, ponto de partida para o estabelecimento de um currículo para a alfabetização e uma forma de garantir os "direitos de aprendizagem".

Na mesma direção, o grupo de formuladores considerou que o

> [...] direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, "tem por finalidade desenvolver

> o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2012b).

Tal demanda foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um "currículo único" ou "nacional", como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas. Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem, também, problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com o debate sobre as distintas concepções a respeito do que se compreende como "comum", bem como as formas de mobilização dos professores na sua participação para esta construção coletiva sobre o currículo.

A criação de um currículo comum e a valorização das diferenças culturais, que, inicialmente, se mostram dicotômicas, são reivindicações oriundas dos sistemas e redes de ensino, pois diferentes representantes de instâncias sociais e educacionais solicitaram a articulação entre ambas como possibilidade de gerar princípios norteadores para a alfabetização. Essa associação foi ajuizada como fundamental para o processo de aprendizagem de conhecimentos. Da mesma forma, compõe as reivindicações a articulação com uma proposta de participação ativa dos estudantes, em "diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia" (BRASIL, 2012a, p.16).

São essas misturas e combinações de teorias e práticas que reforçam a dinâmica da participação de diferentes representantes de instâncias educacionais, dos movimentos internos destes indivíduos sobre o estudo da proposta de formação continuada, como também a potencialidade das políticas públicas. Esse processo ajuda a compreender os processos de significação investidos pelos professores, representantes e dirigentes da educação, como importante tarefa política. Dessa forma, cria um movimento em que a escola é chamada a assumir novas funções e recuperar algumas de suas características clássicas, bem como assumir novas identidades a partir da recriação de propostas pedagógicas consideradas mais democráticas. Cria-se uma escola voltada para a "cultura da cidadania", via o direito à educação, com a incorporação da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização.

A função da escola amplia-se à medida que o "direito à educação" se alarga e torna o conhecimento um direito do estudante. Significa não somente o acesso, mas o avanço nas trajetórias escolares, por isso denotaram-se "direitos de aprendizagem". A delimitação clara destes conhecimentos é considerada garantia das apropriações sociais, políticas e culturais.

Da mesma forma, o currículo, a partir dos "direitos de aprendizagem", pode se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois

ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012c).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Rede Nacional de Formação Continuada**. Brasília: MEC/SEB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01. Unidade 01. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede o Programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica**. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC

Mirna França da Silva de Araújo (Coordenadora PNAIC – MEC)

O lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 8 de Novembro de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, fez parte da estratégia de divulgação e mobilização do programa. Houve transmissão ao vivo dos discursos da presidente e do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, sobre os desafios a serem enfrentados pelos governos Federal, Estadual e Municipal: <https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>. Acesso em 09/04/2015.

Assim, o PNAIC constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constatamos no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: "A criança sabe ler e escrever?". Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, mas indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país.

A formação dos profissionais da educação – professores, especialistas e funcionários da escola – constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. O impacto da divulgação dos dados de desempenho dos alunos da Educação Básica e a identificação das necessidades formativas dos professores, tanto para a formação superior inicial quanto para a formação continuada, provocaram, nos sistemas de ensino estaduais e municipais, uma demanda pela formação continuada de seus profissionais e a criação e desenvolvimento de programas de formação de caráter nacional.

A implementação adequada de uma política de formação continuada requer articulação entre as diferentes Secretarias do Ministério da Educação responsáveis pelos diferentes programas de formação em desenvolvimento, assim como com os estados e municípios, e requer ainda a criação de instrumentos eficazes para o monitoramento, acompanhamento e avaliação dos processos formativos que se

desenvolvem nas unidades escolares, visando à construção de um sistema nacional público de formação de profissionais do magistério da Educação Básica.

Diante do diagnóstico apontado pelos resultados da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do PISA, que identificaram os desafios na alfabetização das crianças até os oito anos de idade, e em atendimento à Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, este Ministério implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em parceria com Estados e Municípios e Distrito Federal.

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico". A Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, reforça este aspecto ao determinar a necessidade de "alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade". Com sete estratégias que apontam para a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, a qualificação e valorização dos professores, a definição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos, o fomento de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, apoiando a alfabetização das pessoas com deficiência e considerando a diversidade (campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes) para a qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, nesse sentido, o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta. Reconhecemos a formação continuada de professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Estamos falando de uma mudança processual, por isso, os impactos também serão processuais.

No segundo semestre de 2012, a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, com o objetivo de discutir as estratégias de mobilização dos Estados, Municípios e do Distrito Federal para a adesão ao programa realizou reuniões com cada um dos Secretários de Educação dos 26 Estados e o Distrito Federal, assim como os respectivos Presidentes Estaduais da Undime. Essas reuniões possibilitaram a construção da identidade local do PNAIC, respeitando as formações em andamento, construindo

articulações com a nova proposta e incluindo formadores com experiência nas propostas de formação das universidades.

A princípio, a proposta de formação foi elaborada para atender todos os Estados do Nordeste e o Pará e da Região Norte, portanto, 10 Estados, articulando com as universidades responsáveis pelo PROLETRAMENTO[2]. Convidamos o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL[3] da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE para elaborar uma proposta para a formação, inicialmente pensada para dois anos.

A proposta inicial de formação apresentada pelo CEEL/UFPE articulava a utilização dos materiais disponibilizados pelo MEC com foco no professor alfabetizador e sua prática na sala de aula. A estrutura dos eixos propostos para o programa estava de acordo com o levantamento do número de professores e estudantes a serem atendidos nos 10 estados. Assim, a proposta foi apresentada ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em novembro de 2011.

Naquele momento, a decisão do Ministro sobre o programa considerou a necessidade de universalização do processo de formação. Assim, o PNAIC deveria ser um programa nacional, envolvendo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país e que deveria também incluir as escolas do campo. A partir desta decisão, iniciamos um esforço de expansão do número de universidades que poderiam participar da formação proposta pelo PNAIC, com o objetivo de ter pelo menos uma Universidade responsável pela formação em cada Estado da Federação. Então, ao final do ano de 2012, convidamos as universidades públicas para desenvolverem uma proposta de formação, que, futuramente, se tornaria o PNAIC.

Inicialmente foi dada prioridade aos professores que tivessem sido parceiros, como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento em mais de um Estado. Nas universidades em que não havia professores que tivessem participado do Pró-Letramento, foi realizada uma pesquisa no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq para identificação de profissionais envolvidos com a área de alfabetização e letramento. Assim, outras universidades foram incluídas após contato com a Reitoria e Faculdade ou Centro de Educação para indicação do professor responsável para coordenação do programa. Ao todo, em 2013, o PNAIC contou com 38 IES, sendo 32 federais e 06 estaduais.

Em consequência disso, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do programa. Com certeza foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e

[2] O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, até o ano de 2012.

[3] O CEEL é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares.

professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógicas, administrativas e técnicas, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação desse projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC.

Paralelo às ações de formação, as universidades formadoras instituíram um Fórum dos Coordenadores Gerais no âmbito do PNAIC. O Fórum teve como objetivo fortalecer as relações institucionais e promover um espaço de debate e de interlocução para compreensão e a reflexão crítica e construtiva sobre as perspectivas pedagógicas e os desafios do programa.

Três estados fizeram a formação com o apoio de universidades de outros estados em 2013: Alagoas, Paraíba, que ficaram sob a responsabilidade da UFPE e Tocantins, sob a responsabilidade da UnB. A parceria com essas universidades passou a ser construída na perspectiva de que, em 2014, as mesmas pudessem assumir essa tarefa. Assim aconteceu. No ano de 2014 ingressaram ao grupo a Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal da Paraíba.

Outro aspecto que merece ser destacado foi a construção do diálogo entre as universidades e as Secretarias Estaduais de Educação, sobretudo naqueles estados com programas próprios de formação de professores na área da alfabetização, no sentido de incluir os professores que tivessem atuação na formação e titulação compatível, como formadores das universidades. Dessa forma buscamos garantir a articulação da formação proposta pelo PNAIC com as experiências em andamento em cada estado, dentro da perspectiva de construção da autonomia docente.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer essa função de forma plena, é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia.

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões

estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma.

Ao aderir ao programa, os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, realizar avaliações anuais universais aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e, no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do PNAIC para sua efetiva implementação.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização.

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

O eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos.

O eixo avaliações sistemáticas contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas.

A gestão, o controle social e a mobilização compõem o quarto eixo do programa. O arranjo institucional proposto para gerir o PNAIC é formado por quatro instâncias: o

Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras para assegurar o funcionamento de fato do programa e sua organização como um dos pilares que pode assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos.

Sobre a base legal, além da **Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012**, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como as ações e diretrizes gerais do programa, outros instrumentos legais foram publicados na sequência no intuito de dar legitimidade às ações de formação.

A **Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012** definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Em seguida, a **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013** definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.

A **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**, convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e alterou as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 10.260, de 12 de julho de 2001. A autorização para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica foi definida pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Finalizando o aporte legal necessário à implementação do programa, a **Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013** estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a **Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013** alterou dispositivos da **Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013**.

Após a estruturação da base legal, foi iniciada a trajetória do programa. Desse modo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2013 definiu a Linguagem como seu ponto de partida. Neste momento, iniciamos a reflexão aprofundada sobre o processo de alfabetização com base no letramento, para propiciar melhores condições de uso de materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula. Todo o processo de formação foi organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo.

No ano de 2014, a ênfase do trabalho de formação ocorreu com o componente curricular Matemática, mas mantendo a preocupação de não perder o foco do trabalho

desenvolvido com a Língua Portuguesa. A preparação e o desenho do processo exigiu constante articulação entre as universidades parceiras e o MEC, resultando na definição da possibilidade da manutenção das equipes de formadores de Linguagem trabalhando conjuntamente com uma nova equipe de formadores, de Matemática, inaugurando um modelo de formação inovador, que permitiu a continuidade dos trabalhos com as duas áreas e que acarretou um grande aprendizado a todos os envolvidos.

Para coordenar a produção dos Cadernos de Formação de Matemática, a Universidade Federal do Paraná foi convidada considerando as pesquisas na área de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, bem como toda a sua experiência no Pró-letramento.

Aos Cadernos de Formação coube a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento no que tange a Matemática. Além disso, coube ainda apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitassem o desenvolvimento destes direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. Os cadernos apresentaram uma discussão sobre os princípios fundamentais para o trabalho pedagógico com a Matemática, o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação com o universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica.

Observamos que cada material (2012, 2014), à sua maneira, privilegiou a interdisciplinaridade, sem com isso, esquecer-se das especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optamos por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação de 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão específica em torno das especificidades das diferentes áreas.

Decidido o foco do trabalho para 2015, todas as universidades participantes do PNAIC foram, então, convidadas a indicarem autores e leitores críticos. Além disso, observando os resultados positivos da inserção dos relatos de experiência, participaram dessa equipe os demais atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa.

Em um constante processo de autoavaliação, realizado por todos os atores nas universidades participantes do programa, observamos a qualidade dos materiais entregues e também lacunas que procuramos preencher no material de 2015. Em particular, citamos a inserção de um caderno exclusivo para a discussão de princípios de gestão e do ciclo de alfabetização e a inclusão de uma carga horária especifica para a formação do Coordenador Local.

O resultado desse trabalho, que iniciou em meados de 2014 e findou no início de 2015 é um conjunto de 12 cadernos, sendo um caderno de Apresentação,

um caderno de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização e 10 cadernos de formação.

A avaliação que o Ministério da Educação faz do programa é positiva, a que pese todas as dificuldades de implantar um programa de formação continuada em nível nacional de natureza universal, ou seja, para o conjunto de todos os professores alfabetizadores. O programa conseguiu efetivar o regime de colaboração, pois, para funcionar, precisa da participação ativa das escolas, dos municípios, dos estados, das instituições de ensino superior e do Ministério da Educação.

Participaram do PNAIC, em 2013, um total de 5.420 municípios, 27 estados e o Distrito Federal e, em 2014, tivemos a adesão de mais 77 municípios. O programa distribuiu a cada turma de alfabetização materiais didáticos e pedagógicos, tais como livros didáticos, obras complementares aos livros didáticos, acervos de dicionários, jogos pedagógicos, obras de apoio pedagógico, todos destinados à alfabetização. Além disso, foi entregue a cada professora alfabetizadora um kit de formação constituído de 35 cadernos de língua portuguesa e 13 cadernos de matemática, abordando diferentes conteúdos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões de ampliação do estudo. Isso por si só já nos fala do alcance do programa. Ao todo, foram aproximadamente 310 mil professoras alfabetizadoras e mais de 15 mil orientadores de estudo participantes nos anos de 2013 e 2014.

Destacamos também dois aspectos muito positivos, referentes ao eixo da formação continuada: o primeiro diz respeito à perspectiva de formação que tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente, o que não só possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes. O segundo diz respeito à perspectiva de alfabetização adotada, mais explicitamente, a alfabetização na perspectiva do letramento. Neste sentido, esperamos que o trabalho realizado pela professora em sua sala de aula possibilite às crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e descontextualizadas ou textos forjados e sem sentido. Esperamos que estas crianças ao final do ciclo de alfabetização leiam e escrevam textos com autonomia, em situações sociais as mais diversas, e não apenas no contexto escolar.

Obviamente, há aspectos a serem ajustados e revistos. Destacamos como um importante desafio, a efetiva implicação e o compromisso dos dirigentes das escolas de estados e municípios pactuados. Para que o programa atinja ampla e plenamente seus objetivos não basta que o professor participe do processo de formação. Entre outras coisas, há que se considerar a necessidade de apoio dos dirigentes escolares, de modo a garantir a devida distribuição do material didático e pedagógico que chega às escolas, fomentar a participação do professor no processo de formação continuada, apoiar os trabalhos realizados pelo professor junto a seus pares, conhecer e promover os princípios do programa no âmbito de sua escola.

A meta do IDEB proposta para anos iniciais do Ensino Fundamental em 2013 era de 4.9. Conseguimos superar as metas propostas. O aumento se deu tanto na média nacional (5.2) como nas médias estaduais (meta 5.0, nota 5.4) e municipais (meta 4.5, nota 4.9), mas temos clareza que o trabalho não acabou.

Entretanto, temos ainda um longo caminho a percorrer. Iniciamos neste momento as ações planejadas para 2015 e esperamos que contribuam para a reflexão das práticas e das experiências de cada um dos professores resultando na Alfabetização na perspectiva do letramento, nas diversas áreas do conhecimento, de todas as crianças brasileiras.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: fevereiro de 2015.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: fevereiro de 2015.

IBGE. **Banco de Dados**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/>. Acesso em: fevereiro de 2015.

Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Emerson Rolkouski (Professor da Universidade Federal do Paraná)
Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

No Caderno de Apresentação do material de formação do PNAIC de linguagem foi ressaltado que ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente em um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais.

No Caderno de Apresentação do material de formação do PNAIC de matemática foi ressaltado que, para que isso aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas, como a matemática, na qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola. Neste ano, damos continuidade a essa discussão, considerando, nesses cadernos, aspectos essenciais da alfabetização nas diferentes áreas, bem como aprofundamos e retomamos conceitos importantes da linguagem e da matemática. Além disso, conceitos centrais da área educacional também são discutidos, tais como interdisciplinaridade, ciclo de alfabetização, diversidade, dentre outros.

Nesse contexto, conforme já ressaltado nos outros anos, evidencia-se que o papel do professor alfabetizador é central, não cabendo confundi-lo com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas. O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem, como um de seus objetivos, auxiliar nesse processo, tendo em vista que um de seus eixos trata da formação continuada.

Os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, explicitado nos Cadernos de Linguagem e retomados nos Cadernos de Matemática, são:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo

mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

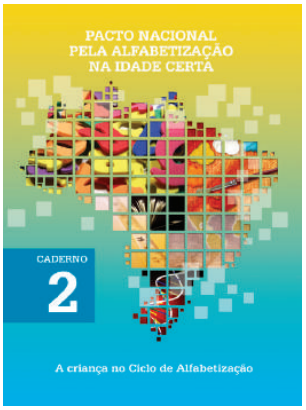
OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

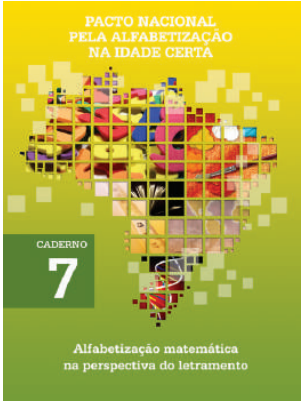
A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo PNAIC se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas, nas salas de aula.

Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do programa. O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças.

O curso Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade relativo a esse conjunto de cadernos está organizado em 10 unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 8 horas.

Para o curso Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade os cadernos são os seguintes:





Esses cadernos deverão ser trabalhados de acordo com a carga horária descrita a seguir:

Unidade	Horas	Título do Caderno
01	08	Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
02	08	A criança no ciclo de alfabetização
03	08	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04	08	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
05	08	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06	08	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
07	08	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
08	08	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
09	08	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10	08	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

AS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Um programa de formação de professores está ligado, tanto ao momento em que tal ação é implementada quanto à história de formação de professores, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos.

Com o objetivo de desenvolver uma cultura de formação continuada individual e em rede, o PNAIC estrutura-se em vários eixos, sendo fundamentais o compromisso institucional e individual. Institucionalmente, conta com apoio do Governo Federal e das Secretarias de Educação, que atuam como financiadores e apoiadores; conta também com as universidades, que são parceiras na elaboração e execução das ações do programa. Individualmente, há o conjunto de professores que optam por continuar o seu processo formativo e, para isso, recebem incentivos do Governo Federal e de seus municípios de atuação. O trabalho desses professores recebe ainda o suporte dos Cadernos de Formação, utilizados nos momentos presenciais de formação, que servem de referência para todos os atores envolvidos no PNAIC.

Esses cadernos foram elaborados de tal maneira que sua estrutura possa auxiliar o trabalho de formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, sem, no entanto, constituir-se como uma amarra. Dessa maneira, por exemplo, apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e necessitam ser seguidos.

Além deste Caderno de Apresentação, há um Caderno de Princípios de Gestão e Organização do Ciclo de Alfabetização, que será apresentado na seção seguinte.

Em número de 10, os Cadernos de Formação são constituídos pelas seções: "Iniciando a Conversa", "Aprofundando o Tema", "Compartilhando", "Para Aprender Mais" e "Sugestões de Atividades".

Iniciando a Conversa

Introduz as ideias gerais do Caderno e apresenta seus objetivos.

Aprofundando o Tema

Apresenta um conjunto de textos que permite conduzir reflexões variadas sobre o tema do Caderno. São textos de referência para serem lidos durante os encontros de formação ou fora do tempo e espaço destinados para esse fim. É importante salientar que os encontros não encerram as discussões dos textos, devendo ser tomados como referência para consultas posteriores. Muitas vezes esses textos contêm indicações para a sala de aula ou incluem relatos de experiência articulados com as reflexões teóricas; outras vezes alguns textos vão se complementar, defender o mesmo ponto de vista com argumentos diferentes ou apresentar perspectivas diversas sobre um mesmo tema.

Compartilhando

Esta seção é composta por relatos de práticas de sala de aula que são, em seguida, articulados por especialistas da área. Os relatos mostram práticas interdisciplinares cujo foco central é o tema do Caderno, contemplando a alfabetização de crianças com necessidades específicas e de diferentes contextos socioculturais (escolas do campo e da cidade), valendo-se de tecnologias e de recursos didáticos distribuídos pelo MEC.

Para Aprender Mais

Esta seção apresenta indicação de livros, artigos, *sites* e vídeos comentados e de fácil acesso para que o professor se aprofunde nos temas que julgar necessário.

Sugestões de Atividades

A seção encaminha possibilidades de trabalho para os encontros de formação. É preciso sempre ter em conta que, orientados pelas leituras e atividades, outros caminhos podem e devem ser seguidos.

APRESENTAÇÃO DOS CADERNOS

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem sido desenvolvido por meio de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares. Cinco princípios centrais orientam a concepção dos Cadernos de Formação:

- Perspectiva de um currículo inclusivo, que defende os Direitos de Aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco central na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

A perspectiva do currículo inclusivo é contemplada por meio da defesa dos Direitos de Aprendizagem de todas as crianças, com inserção de reflexões sobre a necessidade da avaliação permanente dos estudantes, para planejamento de ações no âmbito da escola e da sala de aula, para atendimento mais qualificado, incluindo-se as especificidades da alfabetização das crianças com necessidades específicas. Para tal, haverá, na primeira unidade, a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, evidenciando seus pressupostos centrais. Tais pressupostos serão retomados nos demais cadernos.

O primeiro princípio também é tratado no Caderno 02, que aborda a concepção de criança, em uma perspectiva das infâncias vividas em diferentes territórios. Nos demais cadernos, essa discussão é retomada ao serem propostas ações de planejamento do cotidiano escolar.

A integração entre os componentes curriculares é proposta por meio do debate sobre as relações entre escola e sociedade e a necessidade de favorecer a socialização de estratégias didáticas em que a escola interage com a comunidade local e a sociedade em geral. A ampliação do letramento, portanto, é foco de atenção, com estímulo à organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências didáticas em que temáticas de diferentes componentes curriculares são mobilizadas para a compreensão da realidade e desenvolvimento de valores humanos.Tal princípio é contemplado inicialmente por meio da discussão proposta no Caderno 03 e posteriormente por meio de um tratamento transversal nos cadernos, pois há textos em que projetos didáticos e sequências didáticas interdisciplinares são discutidos com o objetivo de dar visibilidade às possibilidades de ações didáticas integradas no cotidiano escolar.

No Caderno 04, são sistematizadas algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico introduzidas nos cadernos de 2013 e 2014, com ampliação da discussão sobre recursos didáticos e o uso de tecnologias. O debate sobre os diferentes recursos didáticos e tecnologias que potencializam o processo de alfabetização é aprofundado e são expostas orientações sobre o uso dos materiais

distribuídos pelo MEC: livros didáticos, livros de literatura, obras complementares, jogos de alfabetização, caixa de aprendizagem, bem como o uso de materiais e objetos de aprendizagem disponíveis em portais.

Apesar do foco na interdisciplinaridade, também vem sendo valorizado no PNAIC o pressuposto de que não se pode desconsiderar os conhecimentos produzidos nos diferentes campos do saber. Assim, conceitos fundantes que constituem o currículo dos diferentes componentes curriculares foram introduzidos nos Cadernos de Formação de 2013 e são retomados e ampliados nos materiais de formação de 2015. Assim, nos Cadernos 05 a 09 as áreas de conhecimento são focadas. Nesses mesmos cadernos, o princípio da interdisciplinaridade é retomado, pois cada área é enfocada sempre em relação às outras áreas. O caderno 10 traz uma retrospectiva dos demais cadernos e daqueles anos de formação, apontando para a integração dos saberes.

Com a finalidade de auxiliar na consulta e planejamento das atividades a seguir apresentaremos cada um dos cadernos indicando seus objetivos.

Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização

Este cadernos é dirigido aos professores alfabetizadores, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, equipes técnicas das secretarias de educação e gestores municipais. É importante a inclusão dos gestores municipais e escolares como leitores potenciais, pois eles possuem um papel fundamental nas políticas públicas de formação de professores de modo geral, e em particular no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A reflexão sobre a gestão e a importância da mobilização de gestores para o sucesso de processos formativos, bem como a discussão sobre processos avaliativos, são os temas centrais deste Caderno. Seus objetivos são:

- argumentar que o eixo da mobilização e da gestão é central para a efetivação do PNAIC, o que implica a participação efetiva de gestores municipais e escolares na implantação do programa;
- entender que existem diversas mediações, que se materializam no cotidiano das escolas e dos sistemas educacionais, que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e na realização dos objetivos do PNAIC;
- refletir sobre mudanças na esfera local, que são provocadas pela adesão ao PNAIC e por iniciativas de gestores comprometidos com este programa;
- apresentar alguns relatos de educadores envolvidos no PNAIC e como percebem a gestão local do Pacto.

Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização

O início dos trabalhos de formação sempre deve ser marcado pelo planejamento, discussão de objetivos e princípios. Esta é a razão pela qual, assim como nos anos anteriores, esse primeiro caderno traz discussões como: currículo, ciclo, avaliação, educação do campo, educação inclusiva e diversidade linguística.

Os objetivos dessa primeira unidade são:

- refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do currículo no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e acerca dos diferentes espaços-tempos de criação do currículo no cotidiano escolar;
- aprofundar a compreensão sobre os princípios e os fundamentos da organização escolar em ciclos, bem como fazer uma reflexão acerca dos Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização;
- aprofundar a concepção de avaliação defendida neste programa de formação continuada, bem como compreender a importância das práticas avaliativas inclusivas no currículo;
- refletir sobre os desafios e as possibilidades do Ciclo de Alfabetização para as escolas do campo, dialogando com alguns limites e perspectivas da organização curricular das escolas multisseriadas;
- ampliar os conhecimentos sobre a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turmas do Ciclo de Alfabetização;
- compreender a importância da diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização, as implicações dessa diversidade para o currículo e seus desafios na melhoria da Educação Básica.

A Criança no Ciclo de Alfabetização

Este Caderno apresenta discussões em torno do tema "A criança no Ciclo de Alfabetização", provocando, a partir de reflexões teóricas e do estudo de relatos de experiência, debates sobre a necessidade de desenvolver no ambiente escolar, ações pedagógicas que possibilitem a garantia de seus direitos, preservando sua identidade enquanto criança pertencente a um ambiente cultural específico, defendendo-se a compatibilidade entre ser criança e ingressar no mundo da cultura escrita.

Os objetivos desse Caderno são:

- refletir sobre os conceitos de "criança" e "infância" e sua pluralidade, compreendendo-os enquanto produtos das relações socioculturais;
- compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, valorizando a sua presença no processo educativo da criança;
- analisar o processo de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a transição dela da Educação Infantil para essa segunda etapa da Educação Básica;
- compreender a escrita e a infância como construções sociais e como conceitos complementares e inter-relacionados;
- refletir sobre infância e educação inclusiva como direito de todos;
- discutir alguns pressupostos sobre a educação do campo e as identidades sociais das crianças do campo;
- reconhecer a importância da afetividade na sala de aula e na escola, compreendendo a necessidade de se reconhecer as crianças como seres humanos completos.

Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização

O tema deste Caderno é "Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização". Nele, abordam-se questões conceituais bem como a reflexão sobre a difícil tarefa de articular as diversas áreas do conhecimento no processo de alfabetizar letrando.

Os objetivos do Caderno são:

- compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no Ciclo de Alfabetização;
- compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar;
- refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar;
- conhecer possibilidades de uso da leitura no trabalho interdisciplinar;
- conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente por meio de sequências didáticas e projetos no Ciclo de Alfabetização.

A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização

Este Caderno tem como objetivo focar os recursos didáticos como auxiliares no processo de alfabetizar letrando. Tônica do PNAIC e um de seus eixos, os recursos didáticos podem ser utilizados de forma a serem grandes facilitadores da aprendizagem, sobretudo no Ciclo de Alfabetização. Reflexões sobre os livros didáticos e seus usos, que outros recursos didáticos podem ser utilizados e a intencionalidade pedagógica presente na seleção de cada um deles são questões que permeiam a organização do trabalho escolar e são abordadas no Caderno.

Os objetivos centrais do Caderno são:

- compreender diferentes necessidades e elementos essenciais para a organização do ensino na alfabetização;
- analisar e elencar critérios para a seleção e utilização de livros didáticos;
- conhecer diferentes possibilidades de uso de obras complementares e livros literários na alfabetização;
- planejar atividades com jogos didáticos, existentes nas escolas, para a alfabetização, bem como em situações de jogos elaborados coletivamente pelas crianças;
- explorar atividades de alfabetização que envolvam novas tecnologias digitais, com uso de computadores e *internet*.

A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização

Os temas desse Caderno são a "oralidade, leitura e escrita no ciclo de alfabetização". Trata-se portanto de uma retomada e aprofundamento dos conceitos abordados nos dois anos de formação do PNAIC, enfatizando que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.

São objetivos desse Caderno:

- refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação docente;
- analisar práticas alfabetizadoras, apreendendo os princípios pedagógicos subjacentes a elas;
- planejar o ensino no Ciclo de Alfabetização, para garantir os Direitos de Aprendizagem das crianças;
- refletir sobre as inter-relações entre oralidade e escrita, reconhecendo a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais, e suas implicações no trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização;
- compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis, dos aspectos sociodiscursivos aos aspectos notacionais.
- refletir sobre o ensino da oralidade na escola, considerando os objetivos didáticos e as interfaces que estabelece com a escrita;
- refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização, para compreender os dois processos e suas interligações;
- compreender os pressupostos da defesa do trabalho sistemático para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, com vistas a garantir os Direitos de Aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização;
- refletir sobre a integração entre Língua Portuguesa e demais componentes curriculares, para planejar situações didáticas interdisciplinares.

A arte no Ciclo de Alfabetização

Nesse Caderno a "Arte no Ciclo de Alfabetização" é tomada como tema. São realizadas reflexões com vistas a apontar algumas direções, destacando aspectos conceituais, históricos e metodológicos, para o trabalho escolar com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro de uma maneira contextualizada e interdisciplinar, sem perder de vista as especificidades que cada linguagem artística possui.

Assim, os objetivos desse Caderno são:

- refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do Ensino de Arte na contemporaneidade;

- refletir sobre a especificidade do Ensino de Arte das diferentes linguagem artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro);
- refletir sobre os desafios e possibilidades do Ensino de Arte no Ciclo de Alfabetização;
- compreender a importância do Ensino de Arte na formação de crianças e professores do Ciclo de Alfabetização.

Alfabetização matemática na perspectiva do letramento

Ênfase do PNAIC em 2014, a alfabetização matemática na perspectiva do letramento é retomada nesse caderno. Desta maneira, o objetivo é a retomada e aprofundamento de aspectos fundamentais do trabalho com a matemática no Ciclo de Alfabetização ressaltando-se o aspecto interdisciplinar, perspectiva sempre presente no programa.

Os objetivos do Caderno são:

- retomada dos conceitos fundamentais discutidos em 2013 e 2014;
- reflexão sobre a organização de ações didáticas que integram diferentes áreas de conhecimento, por meio do ensino de conceitos matemáticos.

Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização

Este Caderno apresenta discussões teóricas, sugestões de práticas e relatos de experiências que, no conjunto, têm como objetivo oferecer aos professores possibilidades de trabalhar conteúdos ligados às Ciências da Natureza, considerando diferentes contextos da Alfabetização Científica. Para isso, são problematizados: os significados de Alfabetização Científica; a prática de professores no ensino de Ciências Naturais no Ciclo de Alfabetização; a caracterização do "fazer Ciência", seu percurso histórico e sua importância nos diferentes espaços de educação; a experimentação como forma de conhecer e fazer Ciência; as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; as diferentes linguagens na Alfabetização Científica.

Os objetivos do Caderno são auxiliar o professor a desenvolver estratégias que possibilitem à criança:

- conhecer conceitos das Ciências da Natureza em um processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias utilizando diferentes linguagens;
- entender os movimentos do "fazer ciência", reconhecendo o seu papel neste processo;
- trabalhar com experimentos em aulas de Ciências entendendo-os como modelos para o estudo da realidade;
- identificar problemas que podem ser resolvidos pelo "fazer ciência", coletar dados, levantar hipóteses e propor modos de investigá-los;
- compreender as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade de modo a explicar, argumentar e se posicionar a respeito do mundo que o cerca;
- experimentar as potencialidades das tecnologias na Alfabetização Científica;
- ler e interpretar textos de divulgação científica, de livros didáticos, de livros paradidáticos e de literatura;
- perceber as possibilidades de se "fazer Ciência" e de se aprender Ciências nos diferentes espaços de Educação.

Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização

Este Caderno tem como tema "as Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização". Dentre os objetivos principais deste Caderno está a reflexão de como as disciplinas de Geografia e História, que compõem a área de Ciências Humanas, ao dialogarem com conceitos de outras áreas, podem auxiliar as crianças a ampliar a compreensão sobre o mundo social. Na História apresenta-se a necessidade de que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente e na Geografia pela compreensão do espaço socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas, ou seja, que a ação pedagógica tenha como finalidade auxiliar na constituição da identidade individual e social da criança, no entendimento da sua historicidade, compreendendo-se como ser histórico que atua no mundo em determinado tempo e espaço.

São objetivos desse material, subsidiar práticas pedagógicas com a intenção de garantir que a criança possa:

- situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
- relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
- identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.
- conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços.
- apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
- elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos, utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

Integrando Saberes

Com a finalidade de apoiar o trabalho de formação do PNAIC, esse último Caderno tem como objetivo apresentar uma coletânea de relatos de experiências que permitem ampliar a discussão sobre todos os temas tratados ao longo do ano. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de retomada dos conceitos trabalhados, ao mesmo tempo em que contempla outras experiências, outras realidades, o que auxilia a salutar reflexão sobre a própria prática.

DIRETRIZES DO PROGRAMA PARA 2015: ORIENTAÇÕES GERAIS

No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013,

também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática.

Em 2015, serão implantadas as ações do PNAIC em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional. A formação terá início com a formação dos formadores IES nas universidades parceiras. Em seguida, esses formadores conduzirão a formação com os orientadores de estudos. Posteriormente, os orientadores formarão os professores alfabetizadores, cabendo a formação dos coordenadores locais às equipes das universidades. Todos os participantes do programa deverão ser selecionados com base nos critérios estabelecidos nos documentos legais do programa. Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu o módulo Sispacto no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNAIC.

Em face da continuidade das ações de formação continuada de professores alfabetizadores, faz-se necessário o esclarecimento dos principais aspectos relacionados à implantação e execução do programa na etapa de 2014 pelas instituições públicas participantes e pelos entes governamentais pactuados. Desta forma, este Ministério recomenda a permanência dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores que participaram do curso em 2014 para a nova etapa 2015.

1. **Adesão dos Municípios que não participaram da etapa 2014:**

   Os municípios que não aderiram ao PNAIC no ano de 2015 irão receber uma Carta-convite via PAR/Simec para nova adesão. Os municípios que desejam aderir ao PNAIC em 2015 poderão fazê-lo, via PAR.

2. **Confirmação dos Municípios que já estão no Pacto:**

   Os municípios que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2014, e desejem continuar no programa, não precisam formalizar sua pretensão, estando automaticamente mantidos no mesmo.

3. **Quantidade de perfis:**

   Das turmas de **professores alfabetizadores**:

   I – cada turma deverá conter 25 professores alfabetizadores, podendo chegar a 34 docentes, dependendo do total de professores alfabetizadores da rede;

   II – cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável por formar os cursistas.

   Somando-se todos os anos e turmas, no caso de não haver um número suficiente para compor uma turma, poderão ser formadas turmas mistas. No caso de haver menos que 10 professores alfabetizadores no município ou localidade, será

facultada a indicação de 1 orientador de estudo da rede estadual ou a solicitação de inclusão desses professores às turmas da rede estadual, condicionada à aceitação da Secretaria Estadual demandada.

Caberá à IES responsável pela formação no município avaliar e deliberar pela fusão de turmas em caso de evasão ou abandono.

Professores Alfabetizadores

Os dados do último Censo Escolar realizado e homologado pelo INEP serão a referência para o cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que poderão participar da Formação em 2015.

Caso o Município possua menos que 10 professores alfabetizadores em sua rede, poderá, se julgar conveniente, formar turmas mistas com professores de outros Municípios ou solicitar atendimento pela Rede Estadual. Porém, o Município perde o direito a indicar um Coordenador Local.

Recomenda-se que os encontros presenciais sejam distribuídos em momentos de 4 ou 8 horas, ao longo do ano letivo, não devendo ultrapassar mais que 12 horas mensais.

Das turmas de **Orientadores de Estudo**:

I – cada turma deverá conter 25 Orientadores de Estudo, podendo chegar a 34, dependendo do total de Orientadores de Estudos atendidos pela IES;

II – cada turma de Orientadores de Estudo deverá apresentar um formador, responsável por formar os cursistas.

Nenhum Formador deverá ter turma composta por menos de 05 (cinco) Orientadores de Estudo.

Das turmas de **coordenador local**:

I – cada turma deverá ter até 100 coordenadores locais;

II – cada turma de coordenador local deverá apresentar 1 coordenador-adjunto, responsável por formar os cursistas.

As IES que apresentem mais de 01 coordenador-adjunto **não poderão formar turmas com menos de 50 coordenadores Locais**.

4. Carga horária da formação para professores alfabetizadores, orientadores de estudos e coordenadores locais.

Para os anos de 2015 e 2016, houve uma ampliação da carga horária do curso para os professores alfabetizadores com o objetivo de aproximá-la à carga horária do orientador de estudos na busca de legitimar as atividades não presenciais. Assim, nestes momentos, os professores alfabetizadores serão orientados na

realização de atividades não presenciais como leituras, estudos, planejamentos e reflexões quanto à prática pedagógica.

CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

2015 (80 horas)

Seminário 1/2015 – 4h

Encontros – 5 x 8h

Seminário de socialização – 16h

Outras atividades – 20h

2016 (160 horas)

Seminário 1/2016 – 16h

Encontros – 10 x 8h

Seminário Final – 8h

Outras atividades – 56h

CARGA HORÁRIA DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS

2015 (100 horas)

Seminário 1/2015 – 32h

Seminário 2/2015 – 24h

Seminário 3/2015 – 24 h

Outras atividades – 20h

2016 (200 horas)

Seminário 1/2016 – 40h

Encontros – 4 x 24h

Seminário Final – 24h

Outras atividades – 40h

CARGA HORÁRIA DOS COORDENADORES LOCAIS

2015 (32 horas)

Seminário 1/2015 – 8 horas

Encontros – 2 X 8 horas

Seminário de socialização – 8 horas

2016 (64 horas)

Seminário 1/2016 – 16h

Encontros – 4 x 8h

Seminário Final – 16h

Nestes momentos serão apresentadas as diretrizes de formação, informações gerais sobre a execução do programa, estudos e reflexões.

5. Participantes da Formação Continuada de professores Alfabetizadores

Para participar da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, devem ser observados os critérios estabelecidos em resolução do FNDE, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de modo que se evitem situações em desacordo com a lei.

Atenção! Nenhum professor alfabetizador será inserido no Sispacto, como participante da formação, fora do prazo estabelecido pelo MEC para cadastramento.

- Considera-se **professor alfabetizador**, para fins de participação da Formação e recebimento de bolsa de estudo, o profissional que atenda aos seguintes requisitos cumulativos:

  I – estar cadastrado no Censo Escolar do ano anterior no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores;

  II – estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas ou multietapa que possuem alunos desses anos.

Parágrafo único. O professor regente em efetivo exercício no 1º, 2º ou 3º ano ou em turmas multisseriadas ou multietapa que não estiver computado no Censo Escolar do ano anterior, poderá participar do programa, porém sem direito a receber bolsa de estudo ou pesquisa.

Recomenda-se que o professor alfabetizador que tenha concluído a formação em 2014 permaneça atuando nas turmas do Ciclo de Alfabetização em 2015 (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa), com o objetivo de assegurar a continuidade dos trabalhos durante esses três primeiros anos de ensino.

- Os **orientadores de estudo** serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

  I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;

  II – ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do PNAIC nos anos anteriores;

  III – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Na seleção dos orientadores de estudo, caso a rede de ensino não disponha de professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou participado do PNAIC nos anos anteriores ou ainda por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, a Secretaria de Educação deverá

considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I – ser profissional do magistério efetivo da rede;

II – ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;

III – atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

O profissional que atua na rede de ensino como coordenador pedagógico poderá participar da Formação na condição de orientador de estudos, cumpridos os critérios estabelecidos.

Os requisitos previstos deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) orientador(a) de estudo no processo de seleção, devendo a Secretaria de Educação responsabilizar-se por sua guarda.

- **O coordenador das ações do PNAIC no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios** será indicado pela respectiva Secretaria de Educação e deverá atender aos seguintes requisitos cumulativos:

  I – ser servidor efetivo da Secretaria de Educação;

  II – ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;

  III – possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;

  IV – ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;

  V – ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

O coordenador das ações do PNAIC no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será denominado Coordenador Local no âmbito do Sispacto, e é o responsável pela inserção no Sispacto dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores de sua rede como participantes do PNAIC, em prazo estabelecido pelo MEC.

É vedada a designação de qualquer dirigente da Educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como coordenador das ações do PNAIC.

Na hipótese de a Secretaria não conseguir selecionar um profissional servidor efetivo com o perfil requerido, poderá excepcionalmente indicar profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário que atenda aos demais requisitos.

As redes de ensino poderão designar 1 (um) coordenador das ações do PNAIC a cada 100 (cem) orientadores de estudo registrados no Sispacto.

A constituição das turmas de coordenador das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal e municípios obedecerá ao disposto abaixo:

I – cada turma deverá ter até 100 (cem) coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal ou municípios;

II – cada turma de coordenador das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal ou municípios deverá ter 01(um) coordenador-adjunto, responsável por formar os cursistas.

O número de coordenadores-adjuntos será determinado em função do número de coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal e municípios atendidos pela IES, sendo:

I) as IES que possuam de 0 a 100 coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal e municípios deverão ter 01 coordenador-adjunto;

II) as IES que possuam de 101 a 200 coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal e municípios deverão ter 02 coordenadores-adjunto;

III) as IES que possuam de 201 a 300 coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal e municípios deverão ter 03 coordenadores-adjunto;

IV) as IES que possuam de 301 a 400 coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal e municípios deverão ter 04 coordenadores-adjunto;

V) as IES que possuam acima de 400 coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal e municípios deverão ter 05 coordenadores-adjunto.

6. Substituição de professor alfabetizador:

O professor alfabetizador só poderá ser substituído se não tiver recebido nenhuma parcela da bolsa. Os professores que já receberam alguma parcela da bolsa e por algum motivo não estão mais participando das formações devem ser bloqueados pelo Coordenador Local e, posteriormente, excluído do sistema pela IES formadora. A exclusão do professor alfabetizador, depois de ter recebido qualquer quantidade de bolsas, não implica em nova vaga.

Após o início do curso caberá à IES responsável pela formação no município avaliar e deliberar pela fusão de turmas em caso de evasão ou abandono. No caso de fusão de turmas com outros municípios ou rede estadual, só haverá um Coordenador Local, aquele pertencente ao município que assumiu a nova turma, responsável pelos dois Municípios. No caso de fusão de turmas no próprio município, deve ser readequado o número de Orientadores de Estudo.

No caso de desistência, abandono ou evasão de qualquer perfil, independentemente do motivo, estes deverão ser excluídos do Sispacto. Nesse caso, a exclusão deverá ser solicitada à Universidade formadora que executará a ação.

7. Substituição dos professores Orientadores de Estudos

O orientador de estudo poderá ser substituído nos seguintes casos:

I – deixar de cumprir os requisitos previstos na Resolução do FNDE, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II – por solicitação do próprio orientador de estudo;

III – ser mal avaliado pela sua turma de professores alfabetizadores.

O orientador de estudo somente poderá ser substituído por um professor alfabetizador.

Em caso de substituição de orientador de estudo, o coordenador das ações do PNAIC no Distrito Federal, estado ou município deverá justificar a substituição à IES formadora.

Caso o Orientador de Estudos não deseje mais participar da etapa 2015, ele poderá ser substituído após a realização de seleção pública divulgada no Diário Oficial e, onde não houver, em jornal de grande circulação. A substituição acontecerá somente se o novo OE atender a todos os requisitos a seguir:

I. Prioritariamente, ter sido Professor Alfabetizador no PNAIC 2014 com frequência superior a 75% e ter Avaliação Final (baseada na Avaliação Complementar) superior a 7;

II. ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;

III. ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;

IV. ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetização do ensino fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores;

V. ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e às atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Atenção: O OE só poderá ser substituído por outro OE ou um professor alfabetizador que já tenha realizado a etapa da formação anterior.

Caso o Município não deseje substituir o OE que desistiu, cabe ao Município remanejar os seus professores alfabetizadores nas turmas de outros OEs.

A IES formadora será responsável pela realização de um curso inicial preparatório de 40 horas para os orientadores de estudo. Na oportunidade a IES deverá planejar estratégias metodológicas que garantam a reflexão sobre os principais conceitos abordados na formação, bem como definir as atividades presenciais e/ou não presenciais para a complementação de estudos dos orientadores.

8. Atribuições

No que se refere às atribuições de cada um dos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, recomenda-se a leitura atenta da Resolução do FNDE, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Além destas orientações ressaltamos a seguir as principais características e atribuições dos diferentes atores do programa.

Obs.: o participante poderá ter acesso aos documentos do Programa, como, Resoluções, Portarias, Manual do Sispacto e documentos diversos no seguinte endereço: <http://pacto.mec.gov.br/>.

Professores Alfabetizadores – o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, ou seja, capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreender o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e matemática, bem como, seja capaz de resolver problemas matemáticos elementares. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais.

Professores Orientadores – professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais e cumprir as tarefas solicitadas pelos Formadores das IES.

Coordenadores Locais – responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no Sispacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a Universidade formadora e por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município.

9. Avaliação

Para a efetivação do processo de formação, bem como autorização para recebimento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cada participante deverá atender ao seguinte cronograma mensal:

- 15 a 17: avaliação dos perfis municipais: professor alfabetizador avalia orientador e orientador avalia professor alfabetizador e coordenador local;
- 18 a 20: coordenador local avalia seus orientadores;
- 20 a 26: avaliação dos perfis da universidade;
- 27 a 30: aprovação das avaliações pelo coordenador adjunto e coordenador IES;
- 1 a 3: autorização de pagamento coordenador IES.

Os critérios utilizados para a avaliação são frequência, atividades realizadas e monitoramento.

O critério Monitoramento é referente à execução da avaliação do próprio perfil no sistema.

Para concluir a avaliação é necessário salvar e depois clicar no Enviar para análise.

Esse procedimento é necessário para aprovação das bolsas.

Para avaliar, basta selecionar um período de referência e marcar opções de avaliação.

Para reavaliar um usuário você deve clicar no ícone , adicionar uma justificativa e reavaliar o bolsista no box que aparecerá abaixo do seu nome. Ao final salve o procedimento. Você poderá reavaliar o bolsista com nota inferior a 7,0 a qualquer tempo, mesmo que não seja possível tramitar a avaliação, pois seu estado atual já é "aprovado".

A reavaliação só é permitida para a pessoa que procedeu à avaliação anterior. Não há como abrir o sistema para reavaliação.

Atenção: O pagamento da bolsa está condicionado à aprovação pelo coordenador-geral da IES no Sispacto e será realizado somente para bolsas aprovadas **até 60 dias** após a abertura da avaliação mensal. Portanto, fique atento aos prazos!

10. Pagamento de bolsa

Em relação ao pagamento de bolsa, o FNDE pagará aos participantes durante a realização do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores:

I – ao coordenador-geral da IES: R$ 2.000,00 (dois mil reais);

II – ao coordenador-adjunto da IES: R$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);

III – ao supervisor da IES: R$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);

IV – ao formador da IES: R$ 1.100,00 (mil e cem reais);

V – ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);

VI – ao orientador de estudo: R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e

VII – ao professor alfabetizador: R$ 200,00 (duzentos reais).

A bolsa será paga **durante todo o período efetivo de realização da Formação**, no máximo de 12 bolsas para Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Supervisor e Formador, 10 bolsas para o Coordenador Local e 11 bolsas para o Orientador de Estudos, e 10 bolsas para o Professor Alfabetizador, podendo ser paga por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

O pagamento de bolsas segue o fluxo dentro de dois sistemas: Sispacto e SGB (Sistema Geral de Bolsas). No Sispacto, há necessidade de cadastro, avaliação, aprovação e autorização para que o perfil seja liberado para migrar para o SGB.

No SGB, temos o seguinte fluxo:

Aguardando autorização IES: O bolsista foi avaliado e considerado apto a receber a bolsa. A liberação do pagamento está aguardando autorização final pela Universidade responsável pela formação.

Autorizado IES: o pagamento da bolsa foi autorizado pela Universidade e está sendo processado pelos sistemas do MEC.

Aguardando autorização SGB: O pagamento da bolsa está no Sistema de Gestão de Bolsas, aguardando autorização do MEC.

Aguardando pagamento: O pagamento da bolsa foi autorizado pelo SGB e está em processamento.

Enviado ao Banco: A ordem bancária referente ao pagamento da bolsa foi emitida. Aguarde 10 dias úteis para o processamento da OB pelo banco.

Pagamento efetivado: O pagamento foi enviado ao banco. Aguarde 10 dias úteis para o saque.

O *status* "Pagamento não autorizado pelo FNDE" significa que o pagamento da bolsa não foi autorizado porque o bolsista recebe bolsa de outro programa do MEC.

O *status* "Pagamento recusado" significa que ocorreu algum erro de registro.

Atenção! Há um período de tempo de transição entre um *status* e outro.

11. Definição de polos

Para a definição dos locais onde se realizarão os encontros de formação com os orientadores de estudo sugere-se que as IES discutam em reunião da Comissão Gestora do Estado ou, no caso de não funcionamento desta Comissão, em reunião promovida pela Secretaria Estadual juntamente com a Undime. Além disso, recomenda-se a realização pelas IES de mapeamento georreferencial, a fim de garantir e facilitar o acesso dos cursistas à formação, evitando-se deslocamentos de longa distância.

12. Da suspensão temporária da bolsa de estudos

O recebimento de bolsas será suspensa temporariamente quando o participante:

- deixar de comprovar a execução de uma das atividades solicitadas pela Universidade ou no Sispacto.
- afastar-se de suas atividades profissionais por qualquer tipo de licença, por mais de 30 dias.

Nestes casos a suspensão implica no não pagamento de determinada parcela, que não poderá ser reclamada posteriormente. O pagamento da bolsa será retomado no momento em que o participante, que não tenha causado prejuízo ao andamento do curso, retornar as atividades descritas pelo programa.

13. Do cancelamento da bolsa de estudos

A bolsa de estudos deverá ser cancelada nos seguintes casos:

- por abandono das atividades sem motivo justificado;
- por afastar-se definitivamente do quadro funcional da Secretaria de Educação do Município ou Estado; e

- por deixar de cumprir qualquer um dos critérios para concessão de bolsas listados na Portaria.

14. Canal de atendimento aos participantes:

Telefone: 0800 616161 opção 6 e em seguida opção 1

Email: pactonacional@mec.gov.br

Informações pertinentes às universidades parceiras:

Equipe da formação

Assegura-se às instituições de ensino superior responsáveis pela formação o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa à equipe de formação.

Para a seleção dos perfis, coordenador adjunto, supervisor e formador, devem-se observar, além do estabelecido na legislação vigente, os seguintes critérios para a composição/montagem das turmas.

A Equipe da IES será composta por:

- **Coordenador Geral**

  Cada IES terá 01Coordenador Geral.

- **Coordenador Adjunto**

  Estabelecido em função da quantidade de CL.

- **Supervisor**

  Será concedido 01 Supervisor para cada 75 Orientadores de Estudo.

- **Formador**

  Será concedido 01 Formador para cada 25 Orientadores de Estudo.

Para o supervisor: um (1) Supervisor para cada cem (100) orientadores de estudo, podendo um polo ter mais de um Supervisor, desde que atenda a mais de cem (100) orientadores de estudo por polo.

As IES que possuam mais de 01 coordenador-adjunto não poderão formar turmas com menos de 50 coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito Federal ou municípios.

Para o formador: A equipe de formadores poderá passar a ser constituída de 2 formadores para cada grupo de 25 orientadores de estudo, sendo um deles responsável por ministrar a formação em matemática, e o outro, a formação complementar em Linguagem, no mesmo espaço e tempo destinado à formação presencial dos orientadores.

Frequência: para certificação o orientador de estudo e o professor alfabetizador deverão ter 75% de presença nos encontros presenciais, assim como, ter realizado todas as atividades solicitadas pelo Sispacto e pelo formador de forma suficiente.

Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada

Vera Lucia Martiniak (Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Assistimos, nesses dois anos de PNAIC, a um movimento único em nosso país, de promover, ao mesmo tempo, uma formação de longa duração a todos os professores alfabetizadores. Como não poderia deixar de ocorrer, evidenciaram-se diferenças significativas entre processos de formação continuada nos municípios e estados. Alguns já tinham uma caminhada de muitos anos na oferta de cursos, promoção de seminários, articulação da formação com plano de carreira, etc. Outros iniciavam a sistematização desse processo. O PNAIC, por promover de forma sistemática a formação continuada, tem buscado auxiliar os sistemas de ensino nesse trabalho que objetiva sempre a construção da autonomia do professor. Este texto, amplia a discussão a respeito dessa formação, destacando o papel do professor como protagonista na construção da sua autonomia docente.

É fato que o exercício da docência exige a mobilização de conhecimentos para darem conta das atividades complexas do cotidiano escolar. Para que possamos atender às exigências desta complexidade, faz-se necessária a formação continuada. Libâneo (2004) entende que a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente dos professores. No decorrer dos seus estudos, voltou-se para a análise e reflexão sobre a prática pedagógica, numa perspectiva teórica de emancipação crítica dos alunos, e a consequente melhoria da qualidade da aprendizagem na escola pública. Imbuídos desse objetivo de melhoria da aprendizagem da escola pública, convidamos para uma reflexão, tomando como eixo central o professor como protagonista da sua formação continuada.

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional. Assim, neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada torna-se um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica. Neste processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional.

O cotidiano escolar é complexo e sofre influências de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, com interferência no processo de ensino e de aprendizagem.

A escola não é uma instituição que fica à margem da sociedade, ela é um organismo vivo, e como diz o filósofo e educador brasileiro Dermeval Saviani (1987), ela é responsável pela socialização do saber sistematizado.

É a partir da complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar. Essas questões vêm sendo apresentadas e debatidas ao longo da formação de 2013 e 2014 e, como vimos nos Cadernos de Formação de 2013, desafiavam o professor a repensar a sua prática por meio do engajamento ativo que possibilitou a promoção e transformação do fazer pedagógico cotidiano.

A concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica. Como percebemos, os estudos realizados no PNAIC procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que repercutem no redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas nos cadernos.

Os estudos dessas temáticas também desencadearam reflexões e debates acerca da formação docente, seja ela inicial ou continuada. O desenvolvimento profissional decorre da mobilização de conhecimentos, enquanto estratégia para a formação docente, no intuito de buscar compreender e transformar a realidade complexa, desafiadora e multifacetada que se apresenta atualmente.

Essa realidade complexa exige dos professores um perfil que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar, tomando como modelo de identidade um professor comprometido com a transformação da realidade social.

É a partir das experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica, e da mobilização de conhecimentos, que o professor constrói sua identidade. A prática pedagógica é permeada por diversos fatores que devem ser levados em conta no ato reflexivo, entre eles a necessidade de considerar a heterogeneidade da sala de aula e os níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige diferenciadas atividades pedagógicas.

A realização de atividades diferenciadas não implica que todos chegarão ao mesmo nível de aprendizagem; o que queremos é que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado, mesmo que em ritmos e situações diferenciadas. Em uma sala de aula, seja no campo ou na cidade, há alunos com diferentes aprendizados, em diversos níveis e até com faixas etárias diversas. Ao considerar a igualdade de condições e o acesso ao conhecimento sistematizado, o ideal é que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, mesmo que isso implique em atividades, metodologias, estratégias diferentes, que poderão ser desenvolvidas pelos professores.

As diferenças de aprendizagem e os ritmos dos alunos são algumas características e situações presentes nas salas de aula que emergem no cotidiano escolar e exigem que o professor mobilize seus conhecimentos para poder compreendê-los e, assim, tome decisões que atendam a essas necessidades. Esse movimento de analisar, refletir e tomar decisões exige e desafia o professor a repensar a sua prática pedagógica.

O repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Isso nos faz questionar como o professor, principalmente o alfabetizador, pode aprender continuamente por meio da reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Neste processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos.

Diante de tanta complexidade e dificuldades no cotidiano escolar, como pode o professor agir de modo a garantir a aprendizagem dos seus alunos e ser protagonista do seu processo de formação?

Para responder essa questão, tomamos como referência a identidade profissional do professor a partir da constituição e mobilização de conhecimentos necessários para sua atuação no cotidiano escolar.

Quando articula e mobiliza os conhecimentos teóricos com os desafios da prática pedagógica, o professor percebe-se como agente transformador da educação. A formação continuada assume fundamental importância, no sentido de rever constantemente seu papel, pois seu trabalho é de natureza intelectual e não técnica, é de humanização e de produção de conhecimento.

O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DE SUA FORMAÇÃO

A formação continuada proposta pelo PNAIC tem reafirmado constantemente o papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação. No PNAIC, temos estudado e refletido sobre diversos temas que suscitam mudanças na prática pedagógica e consequentemente possibilitam a melhoria da aula ministrada, bem como temos rediscutido a prática e consolidado a teoria.

Temos defendido que a construção da identidade não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os demais profissionais da escola: gestores, coordenadores pedagógicos e entre os próprios professores. Ela implica nas experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica e na mobilização de conhecimentos.

A formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre teoria estudada e prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Como você irá estudar com maior profundidade ao longo da formação do PNAIC deste ano, a interdisciplinaridade tem a potencialidade de produzir conhecimento quando estabelece relações entre o conteúdo ensinado e a realidade social.

Pela interdisciplinaridade reafirma-se o papel do professor como profissional comprometido, capaz de tomar atitudes diante dos fatos e situações problematizadoras do cotidiano escolar, e, principalmente, de interagir no sentido de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, o professor necessita de formação teórica crítica e de reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Porém, isso não se dá de forma espontaneísta, mas, intencional e sistematizada. Como estudamos no Caderno de Formação da Unidade 08 do PNAIC 2013, o registro é uma alternativa importante que promove a reflexão sobre o fazer didático e pedagógico em uma perspectiva formativa e organizativa. A partir do registro, o professor terá elementos e subsídios para ser agente de uma práxis transformadora.

Temos clareza de que a formação inicial não dá conta da sala de aula, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das influências externas e internas que a escola sofre e das diversidades e especificidades da educação brasileira. Para que tenhamos condições de enfrentar os desafios que são postos diariamente na escola e superar as deficiências do processo formativo, precisamos compreender que a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. Para a educadora Ilma Veiga (2008), o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. Para nós professores, a atividade docente requer uma constante formação e conhecimentos adequados para o exercício profissional que possam ser utilizados na melhoria da ação docente.

O processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá somente de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. O professor faz parte deste processo educativo e tem a possibilidade de exercitar seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade.

Para que o professor se torne agente de uma práxis transformadora, é necessário compreender o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

COMPREENSÃO, OBSERVAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Primeiramente, é necessário ter-se clareza e conhecimento a respeito do contexto em que a escola está inserida e, mais especificamente, da sala de aula, dos alunos, de onde e como vivem, como aprendem e o que aprendem. A afirmação do professor Libâneo (2004, p. 40) nos leva a refletir que o "trabalho de professor implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão com seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ele acontece".

As informações coletadas e percebidas no cotidiano escolar são elementos para problematizar, refletir e redimensionar a ação docente. No processo de investigação, nós, professores, somos desafiados e indagados sobre a nossa prática pedagógica e temos elementos para confrontar as concepções e teorias do ato educativo. Passamos a ser um pesquisador da própria prática pedagógica. Você com certeza já estudou ou ouviu falar na literatura acadêmica do professor pesquisador, do professor reflexivo ou ainda, numa terceira corrente, autores que defendem o professor como pesquisador-reflexivo. Todas essas terminologias são fundadas, pois compreendem o professor como o profissional que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática a partir da realidade educacional. Você poderá encontrar textos e autores que discutirão e apontarão as vantagens e possibilidades de uma corrente ou outra, mas o importante é que todas têm o professor como profissional indagador e que assume a realidade como objeto de pesquisa e de reflexão. A pesquisa não fica restrita somente aos professores da academia ou aos que estão matriculados em cursos de mestrado ou doutorado.

Na intenção de compreender melhor como pode ser desenvolvida a pesquisa a partir da observação e problematização do cotidiano escolar, relatamos uma experiência de ensino na qual foram propostas situações didáticas que proporcionaram a reflexão da prática pedagógica. A atividade foi realizada no primeiro semestre de 2014, pela professora Alciomi da Aparecida Arruda, em uma turma do 2º ano, na Escola Municipal Égdar Zanoni, em Ponta Grossa – PR.

> A turma era composta por 28 alunos (15 meninos e 13 meninas) de níveis de escrita bastante variados. No início do ano realizei um levantamento para diagnosticar e registrar o nível de aprendizagem dos alunos a partir das hipóteses de escrita de Emilia Ferreiro. Apenas 9 compreendiam, liam e escreviam sem a minha intervenção, ou seja, estavam no nível alfabético, pois sabiam fazer a distinção entre letra, sílaba, palavra ou frase, mas ainda não dominavam as regras ortográficas. Os demais estavam em processo de aprendizagem das letras e das sílabas, ou seja, estavam na fase pré-silábica, percebiam que as letras serviam para escrever, mas não sabiam como isto

ocorria. Havia ainda, alguns alunos no nível silábico com correspondência sonora que tentavam escrever palavras atribuindo letras aos sons, prestavam atenção nos sons, mas na hora do registro acabavam escrevendo geralmente as consoantes, sem as vogais. Por exemplo, para escrever a palavra sapato utilizavam as consoantes "SPT" e para a palavra boneca usavam as letras "BNC".

Nesta turma eu não tinha nenhuma criança com diagnóstico médico comprovado de transtorno de aprendizagem, apenas três alunos que estavam aguardando a avaliação da neuropediatra. Também havia dois alunos que frequentaram a classe do apoio no período de manhã, porque estavam com muita dificuldade de aprendizagem para acompanhar a turma.

Assumi a turma no início do mês de março de 2014 e isso foi um desafio para mim, pois trabalho há 18 anos na educação, na rede particular, e ter que assumir uma turma de alfabetização não foi nada fácil. Mas, com o acompanhamento da equipe pedagógica, o apoio das demais professoras e com os estudos na formação do PNAIC, senti que isso seria bom para auxiliar no processo de aprendizagem dos meus alunos.

E foi justamente a partir de uma atividade proposta da área da matemática, que realizei com meus alunos, que procurei envolver todos, mesmo com níveis de aprendizagem diferentes. Selecionei uma atividade lúdica, o "Jogo da Flor", que possibilita que os alunos explorem a contagem, o registro e a comparação de quantidades, além de trabalhar as ideias de adição e subtração. Após preparar e organizar os materiais com antecedência e combinar as regras com os alunos, iniciamos o jogo. O aluno lançava o dado e se caísse nas quantidades 1, 2 ou 3, ele pegava UMA pétala para colocar na sua flor. Se caísse nas quantidades 4, 5 ou 6, ele NÃO pegava NENHUMA pétala. O objetivo do jogo era ser o primeiro a colocar todas as pétalas na flor.

Durante a realização do jogo, aproveitei as situações que surgiram para explorar ideias matemáticas com perguntas como: "Quem está com mais peças agora no jogo?" "Quantas pétalas faltam para completar a sua flor?" Solicitei aos alunos que fizessem o registro da quantidade de pétalas que conseguiram pegar no jogo. Também foi possível realizar pequenas operações ou situações-problema a partir do resultado obtido no jogo.

Percebi que os alunos se divertiram muito com o jogo e também aprenderam conceitos matemáticos. Na medida em que os alunos foram participando do jogo, ensinei os demais e envolvi os alunos com dificuldades de aprendizagem. Houve interação entre todos durante o desenvolvimento da atividade. Os alunos que já sabiam escrever auxiliaram os alunos que ainda tinham dificuldades na escrita das palavras. Considero importante esta troca entre os alunos, pois os alunos que ainda têm dificuldades sentem-se desafiados e aqueles que já sabem escrever têm oportunidade de ampliar seu conhecimento.

Aproveitei a atividade lúdica e a partir do jogo elaboramos uma carta relatando como foi o nosso jogo para os alunos da professora Ariane (de outra escola). A partir deste gênero textual, os alunos aprenderam os elementos que compõem uma carta, que ela é um meio de comunicação, mas que é pouco utilizada nos dias atuais, devido a outros recursos tecnológicos disponíveis.

Foi bem interessante perceber que muitos nunca tinham escrito e não conheciam a carta, ficaram contentes em assinar o nome e em saber que outros alunos iriam ler o que haviam escrito.

A partir destas atividades desenvolvidas, buscando compreender o que os alunos já sabiam e como poderiam avançar, percebi que as atividades foram significativas para a aprendizagem. Também percebi mudanças no comportamento e na disciplina em sala de aula, os alunos que estavam no nível silábico-alfabético sentiram-se desafiados a fazerem novas tentativas de escrita. As atividades de leitura e escrita, envolvendo outras áreas do conhecimento, também foram fundamentais para despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem. Os resultados na aprendizagem dos alunos foram perceptíveis e fizeram com que eu mudasse meu planejamento e propusesse atividades de acordo com a realidade vivenciada por eles.

No relato da professora Alciomi percebe-se que, a partir dos níveis e dificuldades de aprendizagem dos alunos, a docente viu-se desafiada a buscar estratégias de solução para os problemas por ela identificados. Pelo relato da professora, percebemos que a interdisciplinaridade materializou-se por meio da articulação das áreas do conhecimento, os conhecimentos matemáticos articulados com a produção de um texto escrito, a carta. A prática interdisciplinar pressupõe a ruptura com a fragmentação e a cristalização de práticas tradicionais de reprodução do conhecimento. Neste relato, a postura interdisciplinar assumida pela professora possibilitou o envolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem na participação das atividades, com respeito ao tempo e ao ritmo de aprendizagem deles.

Neste processo, o olhar do professor sobre a realidade ultrapassa os estereótipos e superficialidades e desconstrói preconceitos, permite observar a realidade aparente e a que está invisível ou oculta. Madalena Weffort (1996, p.11) destaca o papel do olhar, pois ele "é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira [...]. Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber, e assim podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar".

O olhar atento pode se constituir em um dispositivo para o professor trabalhar questões que provocam inquietações no cotidiano escolar. São questões que se

apresentam como: o aluno que não aprende; a criança que está incluída, mas não participa de situações de aprendizagem; as faltas e reprovações dos alunos de classes multisseriadas.

Essas questões e outras levam professores, coordenadores pedagógicos e gestores a buscar alternativas. A observação é uma ferramenta neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante sobre as necessidades e condições da aprendizagem dos alunos.

A SISTEMATIZAÇÃO POR MEIO DO REGISTRO E O CONFRONTO COM A TEORIA

O ato de olhar está acompanhado da reflexão, da avaliação e do planejamento intencional. Para Weffort (1996) estes elementos se entrecruzam no processo dialético de pensar a realidade. Mas, como vimos, o olhar não pode ser desinteressado, ele precisa ser direcionado para o que observamos diante da nossa realidade e, para isso, é fundamental para o professor o registro do seu pensamento. Isto o auxilia a organizar a sua prática e torna o professor protagonista da sua profissionalização, como no exemplo acima. O relato da professora Alciomi reafirma a importância do diagnóstico da realidade escolar como elemento de acompanhamento da aprendizagem e norteador do planejamento do professor, articulando a relação entre o vivido e o apreendido. O registro da professora, a respeito das dificuldades dos alunos, aponta as possibilidades de intervenção pedagógica como meio de garantir os Direitos de Aprendizagem.

O registro das situações observadas, das anotações das percepções sobre o cotidiano escolar, é o próximo passo. O ato em que o professor produz os seus registros é fundamental: é a partir disso que a escrita se materializa e dá concretude ao nosso pensamento.O registro, as anotações para a tomada de decisões e a definição de estratégias contribuem para solucionar as situações inquietantes.

A partir da situação desafiadora, a professora Alciomi fez o registro do percebido e vivido, materializou seu pensamento, criando condições para rememorar o passado, ao mesmo tempo em que encontra possibilidades de construir o presente.

O registro escrito possibilita posteriormente o estudo da realidade escolar com o objetivo de refleti-la e conhecê-la para além da aparência primeira. É também um instrumento que possibilita ao professor a análise do diagnóstico e o apontamento das dificuldades enfrentadas, os pontos fracos, os desafios e avanços e, principalmente, a partir desta análise, a definição de estratégias para enfrentamento.

Neste processo de análise, a professora sistematizou e materializou pelo registro o que foi percebido, vivenciado e confrontado com a teoria. Este momento é a síntese do teórico e do prático, do conhecimento inicial da prática social e da sua ressignificação, que decorrerá em uma nova prática social, como enfatizado anteriormente.

A reflexividade não deve pautar-se apenas na previsão e observação de situações didáticas, mas estar "fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas"[4].

Ao finalizar essa etapa, a professora do referido relato passou a ter uma visão de totalidade das partes antes isoladas, fragmentadas e desconectadas. Não se pode desconsiderar os conhecimentos que o professor possui a respeito da sua profissão, o que se deve fazer é colocá-los em cena para que sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos (BRASIL, 2012).

Nem sempre encontram-se soluções fáceis para problemas complexos. Para solucioná-los é necessário ampliar os conhecimentos teóricos e reafirmar o compromisso ético, político e social que assumimos diante da escolha profissional.

Ao tomar as palavras de Libâneo (2004), reafirmamos que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional. Ela visa não somente ao desenvolvimento profissional, mas também o pessoal, mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe.

Os programas de formação continuada não podem ser vistos como soluções mágicas para os problemas educacionais de nossa sociedade. Eles se constituem em momentos em que os professores têm oportunidades de contato com colegas para troca de experiências, discussão das questões que enfrentam no cotidiano e construção de conhecimentos que podem contribuir com práticas pedagógicas significativas.

Neste aspecto, a formação continuada legitima o desenvolvimento profissional quando possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua atuação ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional.

[4] Caderno de Formação de Professores (BRASIL, 2012, p. 13).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Reflexões sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Ano 02. Unidade 08. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 17a Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: PND – Produções Gráficas, 1996.

Relatos de experiências: estratégia formativa e socialização

Emerson Rolkouski (Professor da Universidade Federal do Paraná)
Carlos Roberto Vianna (Professor da Universidade Federal do Paraná)

O PNAIC tem como uma de suas ações centrais a formação de professores. Toda ação dessa natureza é um processo complexo que possui muitas variáveis: vontade individual, incentivo dos gestores, incorporação da formação em planos de carreira, qualidade da ação, etc.

Dessa maneira, reduzir a avaliação de um processo formativo a apenas um desses aspectos é, no mínimo, inadequado. Desde o início do Programa, vários desses elementos foram problematizados, seja nos momentos de formação, seja nos seminários ou no material de formação. Neste texto buscamos refletir sobre um aspecto que está presente em todos os cadernos, também desde o início do Programa: os relatos de experiência dos professores alfabetizadores, que têm sido uma das estratégias fundamentais da proposta de formação de professores do PNAIC.

Ao criarmos estratégias formativas podemos pensar, como ponto de partida, em polos opostos: de um lado poderíamos ser estritamente prescritivos, fornecendo passo a passo "o como ensinar" determinados conceitos; e de outro lado poderíamos nos limitar a fornecer incentivos e esperar que cada professor procurasse, de forma totalmente livre, sua própria formação, incluindo o que deseja ler, estudar, colocar em prática. Importante ressaltar que entre os dois polos há uma infinidade de possibilidades e que muitas já foram implementadas, fazendo parte da história da formação de professores.

Como forma de exemplificar o que seria o extremo prescritivo, trazemos um recorte de uma revista que se destinava a professores, do ano de 1928, sobre o ensino da "taboada":

Trata-se de um recorte da Revista Educação, de 1928, na qual o catedrático Francisco Antunes apregoava como a tabuada deveria ser ensinada. A revista, famosa em sua época, apresentava, todos os passos a seguir para o ensino das tabuadas mais importantes.

O quadro a seguir caracteriza um momento da História da Educação Brasileira, em que havia uma quantidade expressiva de professores leigos (não formados) que precisavam atender a um grande contingente de alunos. De acordo com o pensamento da época, tais professores, sem a adequada formação, precisavam de um guia que os auxiliassem em sua tarefa. Atualmente, qualquer processo formativo exageradamente prescritivo não se sustenta.

O ENSINO RAPIDO DA TABOADA DE MULTIPLICAR[5]

Francisco Antunes
Adjunto do 1º Grupo Escolar de Baurú

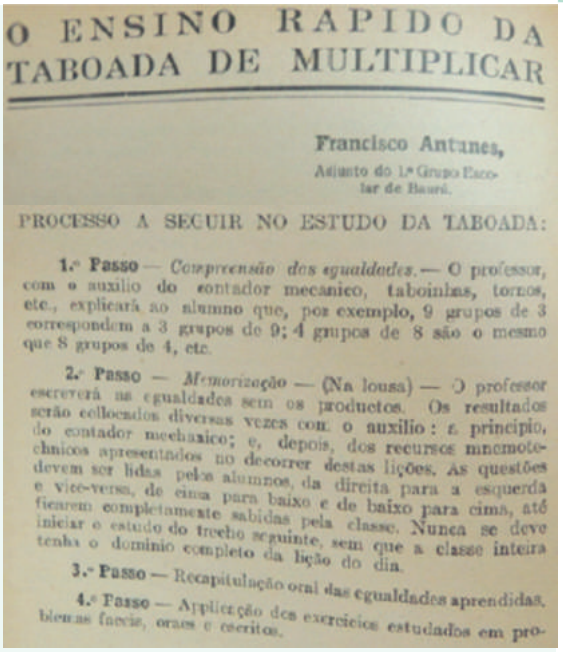
PROCESSO A SEGUIR NO ESTUDO DA TABOADA:

1º Passo – *Compreensão das egualdades*. – O professor, com o auxilio do contador mecanico, taboinhas, tornos, etc., explicará ao alumno que, por exemplo, 9 grupos de 3 correspondem a 3 grupos de 9; 4 grupos de 8 são o mesmo que 8 grupos de 4, etc.

2º Passo – *Memorização* – (Na lousa) – O professor escreverá as egualdades sem os productos. Os resultados serão collocados diversas vezes com o auxilio: a principio, do contador mechanico; e, depois, dos recursos mnemotechnicos apresentados no decorrer destas lições. As questões devem ser lidas pelos alumnos, da direita para a esquerda e vice-versa, de cima para baixo e de baixo para cima, até ficarem completamente sabidas pela classe. Nunca se deve iniciar o estudo do trecho seguinte, sem que a classe inteira tenha o domínio completo da lição do dia.

3º Passo – Recapitulação oral das egualdades aprendidas.

4º Passo – Aplicação dos exercícios estudados em problemas faceis, oraes e escritos.



O ENSINO RAPIDO DA TABOADA DE MULTIPLICAR

Francisco Antunes,
Adjunto do 1º Grupo Escolar de Baurú.

PROCESSO A SEGUIR NO ESTUDO DA TABOADA:

1.º Passo — *Compreensão das egualdades.* — O professor, com o auxilio do contador mecanico, taboinhas, tornos, etc., explicará ao alumno que, por exemplo, 9 grupos de 3 correspondem a 3 grupos de 9; 4 grupos de 8 são o mesmo que 8 grupos de 4, etc.

2.º Passo — *Memorização* — (Na lousa) — O professor escreverá as egualdades sem os productos. Os resultados serão collocados diversas vezes com o auxilio: a principio, do contador mechanico; e, depois, dos recursos mnemotechnicos apresentados no decorrer destas lições. As questões devem ser lidas pelos alumnos, da direita para a esquerda e vice-versa, de cima para baixo e de baixo para cima, até ficarem completamente sabidas pela classe. Nunca se deve iniciar o estudo do trecho seguinte, sem que a classe inteira tenha o dominio completo da lição do dia.

3.º Passo — Recapitulação oral das egualdades aprendidas.

4.º Passo — Applicação dos exercicios estudados em problemas faceis, oraes e escritos.

Fonte: Antunes (1928).

No PNAIC defende-se um processo formativo pautado na reflexão do professor. Com vistas a possibilitarmos essa reflexão, uma das estratégias principais é a apresentação e discussão de relatos de experiência. A partir da leitura desses relatos espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la para a sua sala de aula, refletindo sobre sua própria prática. Esse pode ser um elemento importante para a avaliação das formações, visto que seria um tanto incomum encontrarmos um relato de uma aula integralmente expositiva para crianças na faixa etária de 6 a 8 anos. De modo que os relatos são importantes por mostrarem aos professores exemplos de práticas que mobilizam as crianças, não apenas em torno do conteúdo trabalhado, mas também nas práticas colaborativas, em grupo, e em atividades que extrapolam quase que imediatamente o roteiro previsto, seja para o componente curricular, seja para o que se prevê para aquele ano escolar.

[5] Foi preservada a grafia do documento original.

Para além da reflexão, depoimentos de professores e ações de secretarias de ensino e das equipes das universidades têm estimulado a criação de relatos com o objetivo de socializar experiências e fazer da escrita de relatos parte importante do processo formativo.

Fazer da escrita de relatos uma prática comum na profissão do professor é algo que entendemos que pode trazer grandes benefícios na formação do professor, bem como para a rede de ensino em que ele atua. Na sequência deste texto falamos um pouco sobre como os relatos são organizados, e isso pode se tornar uma espécie de roteiro para que mais professores venham a produzir relatos, talvez adaptando-os na forma para incluí-los, por exemplo, no Portal do Professor, disponibilizado pelo MEC.

Em primeiro lugar um relato não pode ser muito longo. Um relato com mais de vinte páginas corre o risco de não ser lido, diminuindo um dos objetivos da ação, que é a socialização. O relato conta algo que foi feito, não é algo que você está sugerindo que outro faça. De modo geral, sugerimos que um relato seja construído com a seguinte estrutura:

- **APRESENTAÇÃO**: indicação do conteúdo do relato, justificativa para a escolha do conteúdo; caracterização da escola (rural, urbana; municipal, estadual, etc.), turma (quantidade de alunos, perfil da turma, etc.).
- **ARGUMENTOS ACADÊMICOS**: é desejável que o tema abordado seja encadeado com aquilo que é dito por outros autores, o que pode, de certa forma, garantir um fundamento ou base teórica para o trabalho. Por exemplo, no processo de formação do PNAIC é fundamental que as atividades adotem como base conteúdos, pressupostos e textos que tenham sido abordados durante o processo de formação e que estejam presentes nos Cadernos do PNAIC, uma vez que não teria sentido participar de uma formação e usar referências exteriores ao processo.
- **DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA:**

  a) **OBJETIVOS**: explicitar os objetivos considerando os conteúdos trabalhados. Os objetivos devem fazer referência à aprendizagem pretendida.

  b) **METODOLOGIA**: descrição detalhada das atividades e de como foram conduzidas; tempo empregado; recursos didáticos utilizados, etc.

  c) **RESULTADOS**: informações sobre o nível de conhecimento dos estudantes antes e após a vivência da experiência, com indicação dos instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados.

- **AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**: confrontar as atividades planejadas com o que foi efetivamente realizado, comentar o engajamento dos alunos durante a aula (descrever as reações dos alunos durante a realização das atividades, as formas de relação entre eles e com o professor, incluindo as respostas que davam e como se posicionavam durante a aula: se ficaram sentados, se prestavam atenção...).

- **REFERÊNCIAS**: Artigos, livros, *links*, materiais consultados e utilizados.
- **ANEXOS**: Anexar cópia dos materiais utilizados e produzidos pelos alunos (textos, atividades e planejamento). Fotografias (para publicação do relato, será solicitada a autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças). As fotos poderão estar no texto, com uma resolução mais baixa, mas deverão ser encaminhadas separadamente, com uma resolução alta (mais de um megabyte) . Esse é um critério para a realização da diagramação.

Na sequência apresentamos dois relatos, produzidos durante o ano de 2014, a partir das atividades do PNAIC de Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática.

DONA BARATINHA E O MERCADINHO

Relato de experiência da professora Sayonara Kaufmann Bonatto, da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, do Município de Palmas, Paraná, orientada no PNAIC por Zelir Gubert.

Esta sequência de atividades foi realizada com uma turma de terceiro ano com vinte e oito alunos. Iniciei contando para os alunos a história "Dona Baratinha", de Ana Maria Machado. Conversei com os alunos sobre os significados e personagens da história. Uma das situações que discuti com eles foi o fato da Dona Baratinha ter "dinheiro na caixinha" para tratar de alguns dos objetivos dessa sequência didática: compreender o sistema monetário brasileiro, resolver situações-problema envolvendo dinheiro e debater a questão do consumo consciente.

Com relação à história do livro, os alunos realizaram diversas atividades de leitura e escrita utilizando materiais impressos que entreguei a eles, tais como: identificação e reescrita de partes da história, ordenação da história, elaboração de uma lista de convidados para o casamento da Dona Baratinha, escrita dos nomes dos personagens, texto enigmático e jogos. Além disso, os alunos ensaiaram e apresentaram a música da Dona Baratinha, montaram casas e mobílias em papel para a Dona Baratinha morar e criaram livretos com versões da história, que foram levados para casa para que as crianças pudessem contá-las a suas famílias.

Arquivo dos autores

Produção dos alunos da casa da Dona Baratinha.

Arquivo dos autores

Produção dos alunos da casa da Dona Baratinha.

Arquivo dos autores

Encenação da música da Dona Baratinha

Motivados pelo fato da Dona Baratinha ter dinheiro guardado na caixinha, organizamos um mercadinho. O mercado foi organizado em sala de aula com participação dos alunos em todas as etapas. Para iniciar, pedi para eles fazerem, em casa, uma lista com produtos utilizados pela família e que podem ser comprados no mercado. Eles apresentaram essas listas na sala de aula e nós as organizamos em categorias: alimentos, higiene pessoal, higiene da casa, enlatados, doces e salgadinhos,

frutas e verduras ou produtos gelados. Conversamos sobre as necessidades de uma família, sobre o que precisa e o que não precisa ser comprado com frequência, sobre os preços e a qualidade dos produtos. Cada aluno ficou responsável por trazer cinco embalagens vazias de produtos que fazem parte de um mercado e foi feita a exposição desses produtos para venda. Discutimos quais seriam os preços de cada um desses produtos, baseados nos panfletos de supermercados que levei para essa atividade, e os alunos fizeram cartazes que mostravam o nome do produto e seu respectivo preço. Eu entreguei para os alunos notas de dinheiro de brinquedo, para representarem as cédulas do nosso sistema monetário, enquanto que as moedas foram impressas em papel depois de feitas em um *software* gráfico utilizado nos computadores da sala de informática da escola. Enquanto alguns alunos vendiam no mercado, os demais compravam, depois se revezavam. Na hora da venda, os alunos anotavam o que venderam e o que compraram, listando o nome dos produtos e seus respectivos preços, material que depois foi usado na elaboração de situações-problema. Toda a mercadoria era paga com o dinheiro de brinquedo que cada um levava consigo, com possibilidades de troco. Conseguimos até um carrinho de supermercado para utilizarmos nas compras! As situações-problema criadas foram transcritas e resolvidas pelos alunos em seus cadernos.

Arquivo dos autores

Arquivo dos autores

Arquivo dos autores

Arquivo dos autores

No final da atividade um dos alunos me disse: – Professora, esse foi o melhor dia de minha vida. Ainda que não tenham verbalizado, percebi pelos olhares das outras crianças que também haviam gostado da atividade.

Observando os resultados alcançados e as impressões dos alunos, percebi que a aprendizagem dos conteúdos abordados foi completa e, ao mesmo tempo, prazerosa.

A RUA, O BAIRRO E SUA HISTÓRIA

Relato de experiência da professora Marlene Schavarski Brunnquel, da Escola Municipal Marciano de Carvalho, do Município de Piên, Paraná, orientada no PNAIC por Norilda G. Sacht.

Estas atividades foram realizadas com uma turma de segundo ano ao longo de cinco aulas.

Objetivo Geral: contribuir para a construção da percepção do modo de vida, com base em elementos presentes na paisagem local.

Objetivos específicos: identificar as características do local em que moramos; aprender a organizar e classificar informações; descrever as características da paisagem local e compará-las com outras paisagens; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais lidos pelo professor.

Conteúdos: ruas e bairros de ontem e de hoje; nome de ruas e bairros; pontos de referência; trânsito nas ruas; preservação do meio ambiente; poluição no ar, solo e rios; problemas com o lixo; leitura de diferentes textos; pesquisa com a família; entrevistas; pesquisa em jornais; produção de texto coletivo, individual e reestruturação; resolução de situações-problema; construção e interpretação de gráficos.

1º momento:

O bairro em que moramos é um lugar muito importante para cada um de nós, pois é nele que encontramos a nossa moradia, a rua onde brincamos, o local de compras, onde vivem os amigos e vizinhos. Para trabalhar com esse tema, iniciei com a apresentação do livro "Onde estamos?", de Ely Barbosa. Primeiro, os alunos fizeram uma leitura silenciosa, depois em voz alta e coletivamente. Em seguida, cantamos a cantiga popular "Se essa rua fosse minha". Conversamos sobre a história e sobre a música, falando sobre que conhecimentos temos do local onde moramos, rua e bairro e o que fazemos nesses lugares. Como atividade para casa, solicitei para os alunos pesquisarem em casa, com os pais ou com os vizinhos, informações sobre o bairro onde moram, falando sobre como ele era antigamente. Pedi a eles para escreverem o nome do bairro onde moram. Solicitei, também, jornais para fazermos um trabalho de pesquisa sobre notícias dos bairros do Município.

Arquivo dos autores

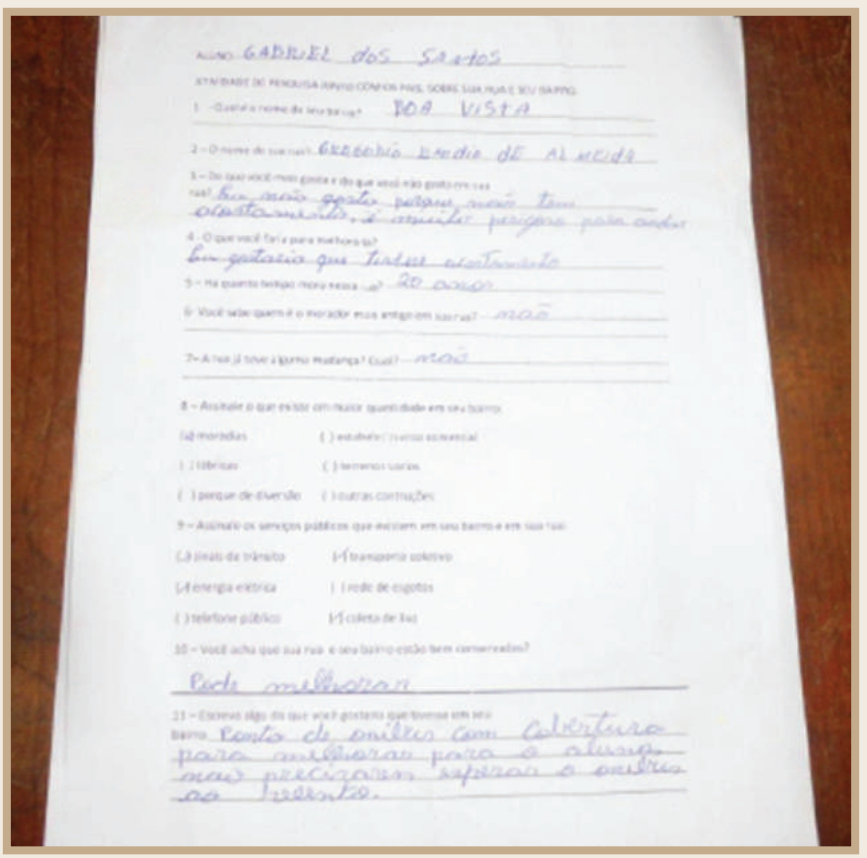
2º momento:

Os alunos apresentaram as pesquisas feitas em casa. Fizemos a produção de um texto coletivo com um roteiro de entrevista, para ser realizada com os pais, com perguntas referentes ao bairro e à rua em que moram. Fizemos um passeio pelos arredores da escola para observarmos o bairro, quando chamei a atenção dos alunos

para repararem no tratamento do lixo, na situação do meio ambiente e da natureza, no trânsito, nos tipos de ruas, se o bairro é comercial, residencial ou industrial, se está na área urbana ou na rural. Retornando à sala de aula, os alunos fizeram um breve relato oral do passeio e do que foi observado.

Arquivo dos autores

As crianças fizeram a leitura das entrevistas realizadas com os pais. Discutimos e analisamos o conteúdo das entrevistas.



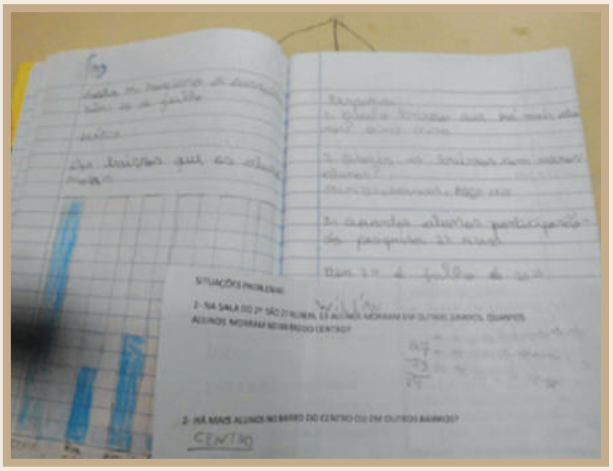
Arquivo dos autores

Produzimos um texto coletivo sobre a questão 11, "Escreva algo que gostaria que tivesse em seu bairro". As respostas foram as seguintes: "ponto de ônibus com

cobertura para os alunos de Boa Vista e melhorar o acostamento perto daquela área para melhor segurança dos alunos, tendo em vista que esse ponto fica próximo à BR"; "diminuir ou acabar com os cachorros de rua, pois a população tem dificuldade em andar com segurança nas ruas com tantos cachorros"; "colocar placas com os nomes das ruas, para identificação e conhecimento das ruas de Piên". Essas questões foram levadas para o prefeito, para uma entrevista a ser feita em outro momento.

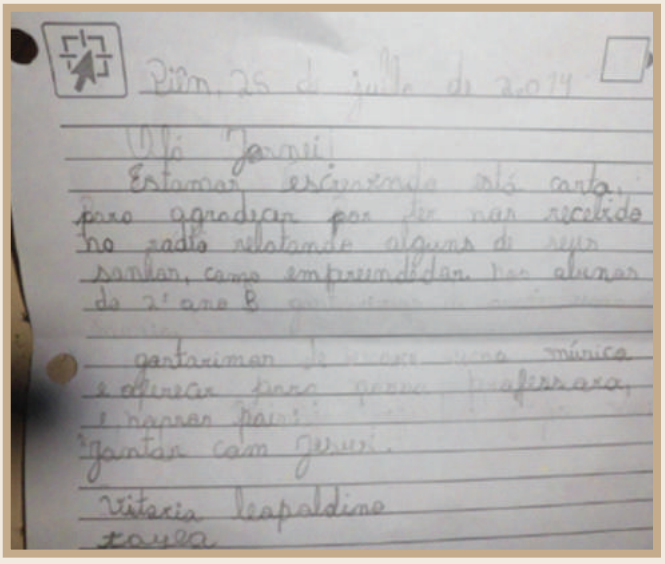
3º momento:

Iniciei com a leitura do livro "Nas ruas do Brás", de Drauzio Varella. Conversamos sobre o cumprimento das leis de trânsito para uma boa convivência entre os cidadãos. Sendo o Brás o nome de um bairro de São Paulo, fizemos um levantamento dos nomes dos bairros onde moram os alunos. Todos falaram os nomes dos seus bairros, fizemos o registro no quadro e elaboramos um gráfico mostrando os resultados. Depois, analisamos o gráfico e resolvemos situações-problema a partir dele.



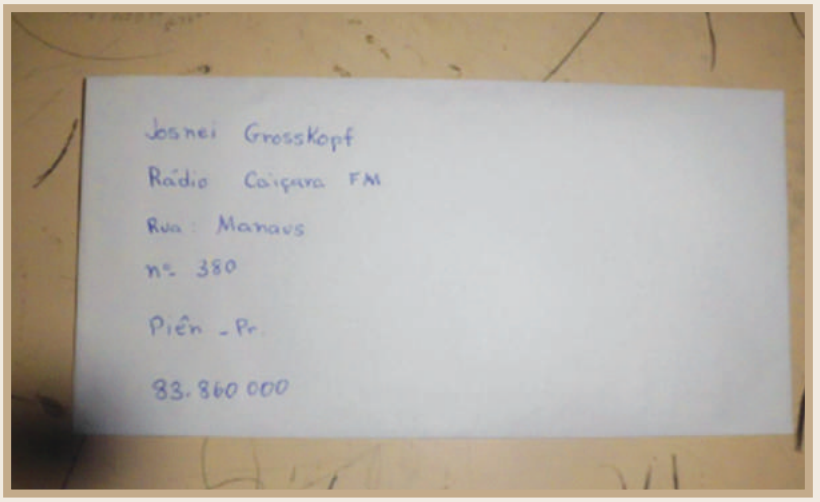
Arquivo dos autores

Na sequência, produzimos um texto coletivo, no gênero carta, que foi endereçada ao radialista de uma rádio local para agradecer por ter nos recebido em uma visita. Como a carta seria enviada pelo correio, discuti com os alunos a necessidade de pesquisarmos o endereço da rádio, com nome da rua, número e bairro, para que a carta chegasse corretamente. Pensamos,



Arquivo dos autores

então, que seria interessante fazer uma entrevista com o carteiro para conhecermos o seu trabalho e vermos como é o processo de entrega de correspondências pela cidade. De forma coletiva, elaboramos as perguntas de uma entrevista a ser feita com o carteiro e também de uma entrevista com o prefeito.



Arquivo dos autores

Entrevista com o carteiro do município:

1. *Qual o seu nome? Qual a sua idade? É casado? Tem filhos?*
2. *Há quantos anos trabalha no correio como carteiro?*
3. *Como você faz para entregar as cartas, se as ruas de Piên não têm placas com identificação dos nomes?*
4. *Quando iniciou como carteiro, teve alguma dificuldade em entregar cartas? Relate como foi.*
5. *Conte uma experiência pessoal como carteiro.*
6. *Nós, alunos, temos um sonho da turma: que todas as ruas de Piên tenham placas de identificação com seus nomes. Sendo assim, temos certeza que facilitaria o seu trabalho, a nossa vida e de muitas pessoas. Concorda com esse sonho da turma?*
7. *Em sua profissão, ou em sua vida pessoal, você tem sonhos que deseja ver realizados?*

Entrevista com o Prefeito de Piên

1. *Qual o seu nome? Qual a sua idade? É casado? Tem filhos?*
2. *O senhor poderia relatar alguns sonhos realizados na sua vida profissional e familiar?*
3. *Tem algum sonho, no momento, que deseja realizar?*

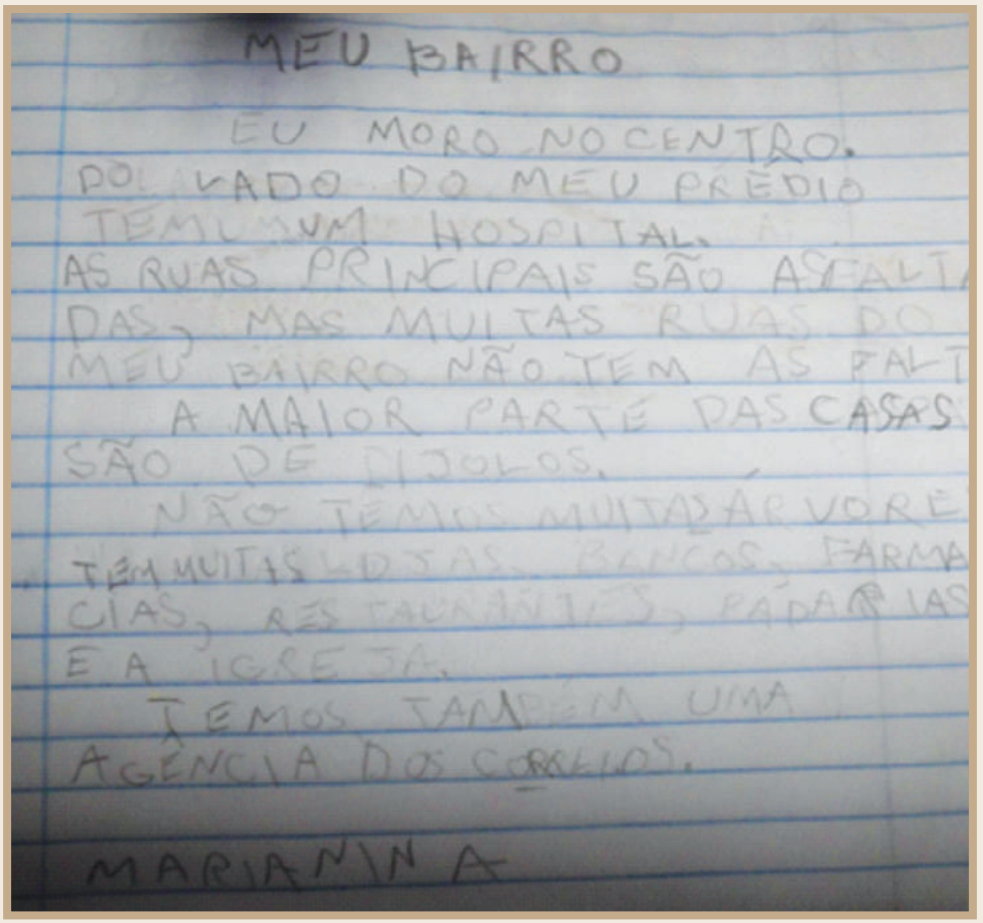
4. *O senhor pretende incentivar seus filhos e funcionários a realizarem seus sonhos?*
5. *Nós estamos aprendendo que: "um desejo intenso de realização precisa existir em cada um de nós, como ponto de partida para o sucesso". O que o senhor tem a nos dizer em relação a esta frase?*
6. *Estamos trabalhando uma sequência didática cujo tema é "Rua e Bairro". Fomos conhecer o bairro de Avencal e sentimos uma necessidade enorme de sabermos os nomes das ruas. Fizemos as seguintes perguntas: – Como o carteiro entrega cartas se não há placas de identificação dos nomes das ruas? – Como fazem as pessoas de outros municípios, para se localizarem, quando chegam em nossa cidade? O que o senhor pode nos dizer sobre esses problemas?*
7. *Nessa mesma sequência didática, fizemos uma pesquisa com os pais com as perguntas: – O que poderia melhorar em seu bairro e rua? Como resposta, tivemos: "ponto de ônibus com cobertura para os alunos de Boa Vista e melhorar o acostamento perto daquela área para melhor segurança dos alunos, tendo em vista que esse ponto fica próximo à BR"; "diminuir ou acabar com os cachorros de rua, pois a população tem dificuldade em andar com segurança nas ruas com tantos cachorros"; "colocar placas com os nomes das ruas, para identificação e conhecimento das ruas de Piên". O que o senhor pode nos dizer sobre essas sugestões?*

4º momento:

Fizemos as entrevistas com o prefeito e com o carteiro. Fomos ao correio encaminhar a carta para o radialista. Conversamos sobre essas profissões e sua importância para a cidade. No correio, aproveitei para mostrar aos alunos os procedimentos para sermos atendidos: que devemos pegar uma senha, esperar a nossa vez, não sentar nas cadeiras prioritárias. De volta à sala de aula, fizemos um relato oral das entrevistas, conversando sobre o que aprendemos.

Arquivo das autoras

Para encerrarmos a atividade, cada aluno fez uma produção escrita falando sobre o seu bairro.



MEU BAIRRO

EU MORO NO CENTRO.
DO LADO DO MEU PRÉDIO
TEM UM HOSPITAL.
AS RUAS PRINCIPAIS SÃO ASFALTA
DAS, MAS MUITAS RUAS DO
MEU BAIRRO NÃO TEM AS FALT
A MAIOR PARTE DAS CASAS
SÃO DE TIJOLOS.
NÃO TEMOS MUITAS ÁRVORE
TEM MUITAS LOJAS, BANCOS, FARMA
CIAS, RESTAURANTES, PADARIAS
E A IGREJA.
TEMOS TAMBÉM UMA
AGÊNCIA DOS CORREIOS.

MARIANNA

Essa sequência didática foi muito interessante, pois alguns alunos conseguiram colocar em prática tudo o que aprenderam durante as aulas, entendendo como é o seu bairro e sua rua, verificando as semelhanças e diferenças entre outros bairros.

Nesse trabalho foram abordados vários gêneros textuais, onde foram focadas as informações explícitas dentro dos textos. Com a pesquisa com os pais, observamos as necessidades do cidadão em sua rua e em seu bairro. Obtivemos respostas de grande valor com as entrevistas e pesquisas, onde os alunos interagiam o tempo todo e participavam nos relatos e produções de textos.

Observei que essa participação se deu pelo fato de que a prática de sala de aula efetivada estava tomando como tema algo da vida dos alunos. Eram momentos em que buscavam melhorias para a sua família e para onde vivem. Percebi que essas atividades ficariam registradas na nossa vivência escolar.

Concluindo

O relato da professora Sayonara toma como tema questões sobre o consumo consciente, enquanto a professora Marlene discute sobre o local de moradia das crianças. Ambas as professoras iniciam suas atividades a partir da leitura de um livro presente no acervo de obras complementares.

Embora apresentem estruturas diferentes, ambos os relatos deixam claro os objetivos e o modo como as atividades foram encaminhadas. É importante ressaltar a qualidade pedagógica das atividades, que, particularmente, sempre deve vir em primeiro lugar. As atividades devem carregar uma intencionalidade pedagógica, sempre com o objetivo de garantir à criança os direitos à aprendizagem. Para além dessa qualidade, observa-se a salutar e natural integração entre áreas, ênfase no PNAIC de 2015. Observa-se que ambas as professoras incorporaram o componente curricular de Artes, notadamente a linguagem Música, aos componentes Matemática e Linguagem. Também se fizeram presentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas, quando da discussão do consumo consciente no primeiro relato e da relação com a História e Geografia no segundo.

Uma recomendação específica da área da Educação Matemática foi enfatizada no relato da professora Sayonara, quando o gênero textual situação-problema foi tomado como tema de um dos momentos da sequência.

Outras tantas qualidades poderiam ser citadas, e é esse convite que gostaríamos de fazer ao leitor: encontrá-las e debatê-las com seus colegas. A finalidade desse esforço é sempre de auxiliar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, procurando sempre ampliar a qualidade de nossas aulas, garantindo assim o acesso aos Direitos de Aprendizagem de todas as crianças brasileiras.

Referências

ANTUNES, Francisco. O ensino rápido da tabuada de multiplicar. **Revista Educação**, São Paulo, v. 2, n. 3, mar/1928.

Sugestões de Leituras

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em: abril de 2015.

Trata-se do conjunto de cadernos de formação do PNAIC/2013 cuja ênfase foi o trabalho com a Linguagem. Leitura imprescindível para professores alfabetizadores que aborda de maneira aprofundada diversas questões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento no Ciclo de Alfabetização, passando pela gestão escolar e planejamento até a prática de sala de aula.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em: abril de 2015.

Trata-se do conjunto de cadernos de formação do PNAIC/2014 cuja ênfase foi a Alfabetização Matemática. Esse material traz discussões sobre a alfabetização matemática na perspectiva do letramento nas diferentes áreas que compõe o trabalho com a Matemática em sala de aula no ciclo de alfabetização.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: abril de 2015.

O Plano Nacional de Educação apresenta as diretrizes e metas previstas para a educação brasileira para os próximos 10 anos, bem como questões referentes ao investimento público,a periodicidade das Conferências Nacionais de Educação, o regime de colaboração entre os entes federados, a avaliação do sistema escolar, dentre outros assuntos.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: abril de 2015.

Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Trata dos princípios e dos direitos da educação, da organização da educação nacional, dos níveis e das modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros e de outros assuntos relativos a educação brasileira.

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Caderno **01**

Brasília 2014

PNAIC_MAT_Caderno 1_pg001-072.indd 1 21/3/2014 14:20:32

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

72 p.

ISBN 978-85-7783-146-3

1. Alfabetização. 2. Alfabetização Matemática. 3. Organização do Trabalho Pedagógico.

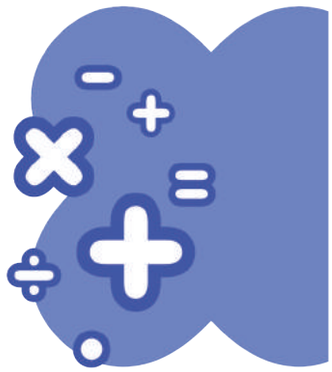
Tiragem 362.388 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

PNAIC_MAT_Caderno 1_pg001-072.indd 2 21/3/2014 14:20:32

Sumário

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO



05 **Iniciando a Conversa**

06 **Aprofundando o Tema**

06 Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática

07 Diferentes formas de planejamento

16 Organização da sala de aula: fazendo a aula acontecer

27 O fechamento da aula

40 **Compartilhando**

65 **Para Saber Mais**

65 Sugestões de Leituras

68 Sugestões de Vídeos

68 Sugestão de Entrevista

69 **Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos**

70 **Atividades para Casa e Escola**

71 **Referências**

CADERNO 1 | ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Organizadores:
Carlos Roberto Vianna, Emerson Rolkouski

Autores:
Adair Mendes Nacarato, Cármen Lúcia Brancaglion Passos, Regina Célia Grando

Autores dos Relatos de Experiência:
Cidinéia da Costa Luvison, Daniela Aparecida de Souza, Eliana Rossi, Elizangela da Silva Galvão, Ida Maria Marassatto, Mariana Pellatieri, Selene Coletti

Comitê Gestor:
Adilson Oliveira do Espírito Santo, Liane Teresinha Wendling Roos, Mara Sueli Simão Moraes

Consultores:
Alexandrina Monteiro, Alina Galvão Spinillo, Antonio José Lopes, Celi Espasandin Lopes, Cristiano Alberto Muniz, Gilda Lisbôa Guimarães, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Maria Tereza Carneiro Soares, Rosinalda Aurora de Melo Teles

Pareceristas *ad hoc*:
Adail Silva Pereira dos Santos, Adriana Eufrasio Braga Sobral, Ana Marcia Luna Monteiro, Carlos Eduardo Monteiro, Cecilia Fukiko Kamei Kimura, Clarissa Araújo, Gladys Denise Wielewski, Iole de Freitas Druck, Lilian Nasser, Maria José Costa dos Santos, Paula Moreira Baltar Bellemain, Paulo Meireles Barguil, Rute Elizabete de Souza Rosa Borba

Leitores Críticos:
Camille Bordin Botke, Enderson Lopes Guimarães, Flavia Dias Ribeiro, Helena Noronha Cury, Laíza Erler Janegitz, Larissa Kovalski, Leonora Pilon Quintas, Luciane Ferreira Mocrosky, Luciane Mulazani dos Santos, Marcos Aurelio Zanlorenzi, Maria do Carmo Santos Domite, Michelle Taís Faria Feliciano, Nelem Orlovski

Apoio Pedagógico:
Laíza Erler Janegitz, Nelem Orlovski

Revisão:
Célia Maria Zen Franco Gonçalves

Projeto gráfico e diagramação:
Labores Graphici

PNAIC_MAT_Caderno 1_pg001-072.indd 4 21/3/2014 14:20:32

Iniciando a Conversa

As diferentes unidades que compõem o conjunto de Cadernos de Formação de Alfabetização Matemática visam proporcionar ao professor um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de matemática que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

A elaboração e execução dessas práticas requer que se pense em modos de organização do trabalho pedagógico que situem o aluno em um ambiente de atividade matemática, possibilitando que ele aprenda, além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos, a realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimentos.

A sala de aula que vise à Alfabetização Matemática do aluno, tal como concebida neste material, deve ser vista como um ambiente de aprendizagem pautado no diálogo, nas interações, na comunicação de ideias, na mediação do professor e, principalmente, na intencionalidade pedagógica para ensinar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens discentes e docentes. Tal intencionalidade requer um planejamento consistente do professor, uma sala de aula concebida como uma comunidade de aprendizagem e uma avaliação processual e contínua do progresso dos alunos, bem como dos vários fatores intervenientes no processo como: a prática do professor, o material e a metodologia utilizados, dentre outros.

Desse modo, os objetivos deste caderno são:

- caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas à Alfabetização Matemática de todos os alunos;
- destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização;
- apontar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico;
- compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos.

Aprofundando o Tema

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Adair Mendes Nacarato
Cármen Lúcia Brancaglion Passos
Regina Célia Grando

Neste e nos demais cadernos que compõem esse material de formação, não será retomada a perspectiva de Alfabetização Matemática que permeia o programa, tendo em vista que a mesma está explicitada no Caderno de Apresentação.

No primeiro ciclo de alfabetização a sala de aula é um ambiente formativo que ocupa uma posição central no processo de alfabetização para as crianças do Ensino Fundamental. Além disso, deve-se considerar que o direito à alfabetização é um processo social e cultural mais amplo que inclui, além da aprendizagem da leitura e da escrita, a Alfabetização Matemática.

A sala de aula deve se constituir como um espaço no qual as crianças ficarão imersas no processo de apropriação da leitura e da escrita da língua materna, bem como da linguagem matemática, com ampla exposição dos alunos aos materiais impressos que nos envolvem cotidianamente e possibilitam explicitar a função social da escrita. Veremos a importância da presença nesse espaço de materiais que remetam também para a função social da Matemática, como: gráficos, tabelas, informações numéricas diversas, etc.

As brincadeiras e as expressões culturais da infância precisam estar presentes na sala de aula de modo a tê-la como um ambiente formativo/alfabetizador privilegiado e como um local em que ocorrem interações e descobertas múltiplas, repletas de significação. Nesse sentido, é importante que o professor, no momento de organizar a sala como um espaço para a Alfabetização Matemática, considere que brincar, imaginar, expressar-se nas múltiplas linguagens são direitos da criança, que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento delas.

Na Alfabetização Matemática, esse movimento de trazer para as aulas as experiências vividas é imprescindível, pois é conhecendo e respeitando as culturas da infância que o professor terá melhor condição para dar sequência às falas dos alunos. É nesse sentido que entendemos a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, onde alunos e professores aprendem de forma colaborativa.

Pensar a organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática envolve as diferentes formas de planejamento, desde a organização da sala até o fechamento da aula, entendidos de forma articulada e que orientam a ação do professor alfabetizador. O planejamento pode ser pensado como espaço de antecipação do que deverá ser feito – o planejamento anual – ou ainda como espaço de revisão continuada do que ocorre em sala de aula (planejamento bimestral e similares), chegando ao planejamento semanal. Veremos em seguida cada uma dessas formas de planejamento e, depois, na continuação, trataremos da abertura da aula, da organização da sala e do fechamento das atividades.

DIFERENTES FORMAS DE PLANEJAMENTO

Um dos elementos centrais para o sucesso escolar, em especial no ciclo de alfabetização, é o desempenho e as atribuições assumidas e conferidas aos professores. Acreditamos na capacidade do professor em desenvolver sua prática com qualidade e de forma coerente através do diálogo com seus pares na escola e com os materiais curriculares. Cremos que o planejamento é um dos meios para se programar as ações docentes, um momento inicialmente pensado no coletivo da escola, que requer consciência do que se deseja fazer durante o ano letivo.

Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico, articulando a atividade escolar, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação. Esse planejamento deve ter o trabalho coletivo da comunidade escolar como eixo estruturante, sendo a coordenação pedagógica a instância de formação e consolidação do coletivo da escola.

O planejamento, tanto o anual como os demais produzidos ao longo do período, e o planejamento semanal do professor devem ser dinâmicos e flexíveis de modo a serem revistos sempre que necessário, atendendo aos imprevistos e aos acontecimentos do cotidiano escolar. Apresentamos, a seguir, algumas orientações sobre cada um desses planejamentos.

Planejamento anual

O planejamento anual deverá ser produzido no coletivo da escola, compartilhado entre professores do ciclo de alfabetização e a coordenação pedagógica. Para tal, será necessário conhecer o que e como os professores dos anos anteriores trabalharam. Não se trata de levantar o perfil de cada aluno, mas de ter uma noção a respeito dos conhecimentos nos quais a turma avançou, saber se os objetivos planejados foram atendidos no conjunto da turma, ter consciência do que precisa ser melhorado, quais as lacunas que foram percebidas e quais conceitos não foram apropriados ou atingidos no ano anterior. Alguns registros produzidos ao final do ano devem estar disponíveis para consulta. Nesse sentido, o trabalho ganha legitimidade quando organizado de modo coletivo e numa perspectiva colaborativa, em que cada professor interfere e contribui para a construção do planejamento para cada um dos anos do ciclo de alfabetização.

A escolha de conteúdos matemáticos leva em conta documentos oficiais e deve estar intimamente vinculada à construção do planejamento pedagógico pelo coletivo da escola. Isso significa organizar a aula de maneira intencional, portanto, planejada, criativa, capaz de produzir efeitos positivos para a aprendizagem dos alunos. Esse trabalho intencional é mais do que fazer um planejamento de conteúdos a serem trabalhados, pois reflete a postura do professor que buscará dialogar o tempo todo com a turma, obtendo indícios do que o aluno sabe a respeito daquilo que ele intenciona ampliar/ensinar.

Como assinala Serrazina (2012, p. 273), o professor que ensina Matemática no ciclo de alfabetização necessita ter conhecimento do currículo de Matemática com o qual tem que trabalhar, precisa "identificar a Matemática essencial e pertinente" a ser ensinada aos seus alunos em cada ano, tomando como referência o ano anterior e o posterior vivido pelo aluno. Além disso, compete a ele "selecionar/adaptar tarefas com critério", escolher os recursos e pensar em estratégias da aula, "não esquecendo o nível etário dos alunos com quem está a trabalhar".

Ao eleger os conteúdos matemáticos que serão tratados durante o ano letivo, o conjunto de docentes do ciclo da alfabetização debaterá a respeito das abordagens metodológicas e da organização da sala de aula para que tais conteúdos sejam desenvolvidos. Essas etapas necessitam ser pensadas no momento do planejamento anual e revistas no momento dos demais planejamentos ao longo do ano letivo. Esses conteúdos precisam ser discutidos e escolhidos, por exemplo, em função do material do Pacto, do livro didático enviado pelo PNLD, das obras complementares da escola, dos livros de literatura infantil, dos projetos da escola, das diretrizes curriculares, das matrizes de avaliações em larga escala, de revistas especializadas e de outros recursos. Além disso, as informações sobre onde se encontra o coletivo dos alunos da turma ou sobre onde deveriam estar no currículo devem ser consideradas para que os professores planejem o que necessita ser ampliado/ensinado.

É importante considerar que o planejamento é flexível, pois:

> O cotidiano da sala de aula é tempo/espaço de imprevisibilidade.
>
> O professor frequentemente se encontra diante de situações comuns que alteram a dinâmica da sala de aula, interferindo no processo ensino/aprendizagem. O planejado, vai sendo atravessado pelos fatos que se impõem ao previsto, criando novas demandas, novas possibilidades, novos obstáculos, fazendo com que o preestabelecido precise ser constantemente revisto e reorganizado. (ESTEBAN, 2001, p. 172)

Dessa maneira, há que se considerar a flexibilidade como uma das caracteríticas de um planejamento adequado.

Planejamento durante o período letivo

Os momentos de planejamentos compartilhados são extremamente importantes para o coletivo da escola e para os professores que atuam nos mesmos anos do ciclo da alfabetização, por darem a conhecer como as diferentes turmas estão acompanhando a proposta pedagógica elaborada pela comunidade escolar. Além disso, professores de diferentes anos poderão discutir sobre a ênfase dada a cada bloco de conteúdos, permitindo ao professor do ano seguinte reforçar o trabalho com determinados conceitos que foram insuficientemente trabalhados.

É importante que ocorra uma avaliação de como foi o período, de modo que os professores possam projetar como será o futuro das ações pedagógicas, sempre pensando onde o aluno está e onde deveria estar no currículo. O que fazer com os alunos que ainda não estão onde deveriam estar? A resposta a essa questão também precisa ser debatida no coletivo da escola. Sabe-se que os alunos aprendem de

modos diferentes e têm tempos diferentes de aprendizagem. Não basta o professor repetir as mesmas estratégias para ensinar conteúdos em que identificou lacunas. Será necessário criar estranhamentos e novas estratégias de ensino de modo que os alunos sintam-se desafiados a avançar.

Os professores poderão perceber o desenvolvimento do aluno ao criar um ambiente favorável à comunicação e debates de ideias. Esse ambiente deverá fazer parte das aulas de Alfabetização Matemática, sobretudo pela forte presença da oralidade. Pode-se dizer que, nesse planejamento, a intencionalidade do professor para trabalhar as noções pertinentes ao conhecimento matemático precisa ficar explícita, deixando claro o que os alunos sabem a respeito e se compreenderam a proposta; ativar os conhecimentos prévios úteis para a compreensão da proposta; estabelecer com eles as expectativas desejadas; possibilitar que os estudantes construam seu conhecimento, evitando antecipações desnecessárias ou situações que pouco ou nada contribuem para o conhecimento já construído; escutar cuidadosamente os alunos, interpretando suas formas de raciocinar; fornecer sugestões adequadas; observar e avaliar o processo; possibilitar que os estudantes debatam sobre o assunto, cabendo ao professor encorajar a formação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula.

À medida que o professor vai ajustando seu discurso às questões apresentadas pelos alunos, contribui para que estes construam novos conhecimentos. Essa postura em nada se parece com a de transmissão ou informação de conceitos e teorias. Professor, a vida das ações docentes se sustentam no preparar e planejar cuidadosamente as aulas semanalmente.

Planejamento semanal

Colocar o planejamento em ação no cotidiano das aulas do ciclo da alfabetização requer que sejam elaborados planos de aulas a respeito do que será trabalhado em Matemática durante a semana, indicando os objetivos esperados para o aprendizado dos alunos. Dependendo do conteúdo que será trabalhado, é preciso pensar desde questões relativas à necessidade e possibilidade de fornecer materiais impressos em tempo adequado até sobre a organização do espaço da sala de aula: os alunos trabalharão individualmente? Em duplas? Em grupo? Como será a disposição das carteiras em cada situação? O mobiliário da escola favorece diferentes organizações? O espaço da sala de aula possibilita as arrumações das carteiras de modo que favoreça a interação entre os alunos e o professor? Os materiais de uso coletivo estão colocados ao alcance dos alunos possibilitando a iniciativa e a autonomia para escolhas?

O planejamento semanal deve ser organizado a partir do trabalho realizado na semana anterior. O professor regente será, sempre, a melhor pessoa para avaliar o que precisa ser retomado e criar estratégias para que essa retomada atinja o objetivo: a aprendizagem e Alfabetização Matemática dos alunos. Para atingir esse objetivo mais geral, é necessário que o professor tenha em mente objetivos específicos relativos a cada semana, em relação a um dado item do currículo ou conteúdo a ser trabalhado.

O que será trabalhado na semana precisa contribuir para a continuidade da aprendizagem dos alunos, de modo que eles avancem e ampliem o conhecimento matemático. Ao elaborar as sequências de atividades, será necessário pensar como essa sequência pode contribuir para a construção dos conceitos que serão trabalhados naquela aula. Os objetivos de aprendizagem necessitam estar explícitos no planejamento para que os alunos compreendam os conteúdos. As estratégias metodológicas e os recursos didáticos necessários para que ocorra aprendizagem deverão ser coerentes com o conteúdo que se pretende ensinar.

O professor pode não possuir todas as respostas sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados. Para que essa lacuna não impeça diálogos e intervenções que possibilitem a compreensão e a ampliação dos conteúdos matemáticos, enfatizamos a importância da leitura, além dos cadernos do Pacto, do manual para o professor presente nos demais materiais curriculares. De modo geral esses manuais apresentam muito mais do que respostas às atividades propostas; indicam procedimentos e estratégias para o professor diante de situações relacionadas ao cotidiano da escola. Com isso, o professor terá condições de criar um ambiente de aprendizagem e de comunicação de ideias, debatendo e dialogando com as crianças.

Assim, a escolha dos recursos metodológicos envolve diversos aspectos. Por exemplo, se o professor partir de uma situação proposta pelo livro didático que é utilizado na escola é imprescindível a leitura do manual do professor para que compreenda a intenção do autor com aquela atividade proposta. Nessa leitura o professor identificará que materiais serão necessários para aquela aula, além disso, poderá prever como será a continuidade da abordagem daquele conteúdo, para além do livro didático, caso ele não seja suficiente. Se houver necessidade de consultar outros materiais, além dos Cadernos do Pacto, por exemplo, poderá consultar os livros da biblioteca do professor (PNBE) encaminhados pelo MEC para a escola e também as obras complementares disponibilizadas na escola, contando com tempo hábil para a leitura e a adequação do conteúdo a ser tratado, etc. Se o conteúdo demandar a utilização de materiais manipuláveis, o professor precisa investigar quais materiais são coerentes com a proposta a ser trabalhada, o que já existe na escola, se existe material suficiente para a turma toda, se o material deverá ser preparado previamente, onde ele poderá obter matéria prima para confeccioná-lo.

Reconhecemos os problemas referentes à falta de tempo, espaço e materiais que o professor possui. No entanto, ao indicarmos as necessidades para um trabalho pedagógico adequado, alertamos para a conquista desses aspectos junto às gestões das escolas e das redes municipais e estaduais.

Além disso, o professor precisa ter em mente que o material não pode provocar indução ao erro nem a inversão didática, que acontece quando o aluno abstrai o material em si e não o conteúdo/conceito pretendido. Geralmente a expectativa da utilização de materiais manipuláveis por parte de professores está na esperança de que as dificuldades de ensino possam ser amenizadas pelo suporte da materialidade. Contudo, a simples manipulação de objetos não leva à compreensão dos conteúdos, podendo até mesmo causar problemas com a conceituação. Não é incomum que se acredite que, apenas manipulando um ábaco ou outro material manipulável, o aluno está aprendendo a contar ou a fazer contas. De fato, o uso de um material manipulável somente é eficiente se utilizado adequadamente. A professora

Mariana Pellatieri relata sua experiência com o uso de um material manipulável não estruturado[1] e de simples confecção.

FIO DE CONTAS

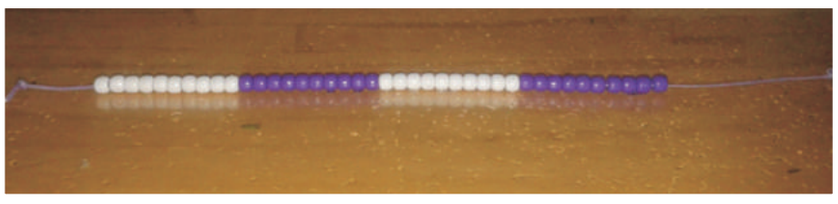
Mariana Pellatieri
E.M.E.F. Padre Emílio Miotti
Município de Campinas,SP

Meu nome é Mariana Pellatieri, leciono para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 24 alunos.

A minha sala é organizada, geralmente, com as carteiras em círculo e os alunos sentam de acordo com o planejamento do dia. Acredito que essa disposição, em que os alunos podem ver uns aos outros, possibilita uma melhor interação, principalmente nos momentos de socialização e discussão de ideias. Quando não usamos essa organização, trabalhamos em grupos ou em duplas, dependendo da proposta de atividade.

Juntamente com outras professoras de primeiro ano elaboramos uma sequência de atividades com o fio de contas com o intuito de ser uma transição para o trabalho com a reta numérica. Nosso objetivo era trabalhar com as ideias de adição e conservação a partir de um material manipulável como uma transição para os registros escritos.

Elaboramos a sequência de atividades com o fio de contas da seguinte forma: construir com os alunos o fio até o 40 (separando as dezenas por cores); propor alguns problemas para serem resolvidos usando o fio de contas.



Arquivo dos autores

Para iniciar o trabalho eu levei para a sala um fio de contas montado. Mostrei para os alunos e perguntei: "O que vocês acham que é isso?". As respostas me surpreenderam. Todos tinham alguma ideia sobre o que era aquilo e a discussão foi longe:

Lari: – *Acho que é um colar.*

[1] Um material manipulável estruturado é aquele fabricado com finalidades didáticas, por exemplo, os blocos lógicos, o material dourado, o ábaco, etc. Materiais manipuláveis não estruturados são aqueles que, embora não tenham sido fabricados com finalidades didáticas, podem ser utilizados para tal, como é o caso do colar de contas.

Nick: – *Eu acho que é um presente para darmos às nossas mães.*

Professora: – *Olha só, isso aqui tem um nome. Chama-se fio de contas. O que será que a gente pode fazer com isso?*

Crianças: – *A gente pode fazer contas.*

Professora: – *É fio de contas porque cada bolinha dessa se chama conta, mas será que é pra fazer contas?*

Mari: – *É sim Prô! Eu já vi isso só que era um pouco diferente. Era assim...tinha esse fio aí com as bolinhas, mas eram três fios e tinha uma madeirinha em volta. Daí tinha os números até dez e um reloginho no canto* (ábaco horizontal).

Professora: – *Ah! Acho que eu estou entendendo o que a Mari está falando. Vou fazer o desenho aqui na lousa pra ver se entendi direito.*

Professora: – *É disso que você estava falando?*

Mari: – *Isso Prô! Minha prima falou que é pra fazer continha. Ela tem um.*

Tami: – *Tem um igual só que é diferente Prô. Tem uns palitinhos de pé não é com bolinhas são com rodinhas coloridas* (ábaco vertical).

Expliquei que aquilo que elas estavam descrevendo chamava-se ábaco e que, apesar de não ser a mesma coisa que o fio de contas, é bem parecido. Assim demos continuidade à discussão:

Professora: – *Olhando para o fio vocês sabem me dizer quantas contas tem aqui?*

Crianças: – *Cem! Vinte! Mil!*

Professora: – *Olha só. Vou separar as contas roxas. Quantas vocês acham que tem aqui?*

Vini: – *Acho que tem dez!*

Professora: – *Vamos ver se tem dez?*

Fizemos a contagem em voz alta e confirmamos a hipótese de Vini. Então separei as contas brancas e perguntei:

Professora: – *E aqui, quantas tem?*

Eri: – *Tem dez também, porque está do mesmo tamanho.*

Professora: – *Será? Vamos ver se tem dez mesmo? Tem dez também, então até agora a gente já contou quanto?*

Vini: – *Vinte, porque dez mais dez é vinte, Prô.*

Professora: – *Então será que aqui pode ter cem ou mil?*

Crianças: – *Não!*

Professora: – *Então quanto será que tem?*

Eri: – *É fácil Prô! É só fazer vinte mais vinte, porque do outro lado também tem vinte. Daí a gente descobre.*

Professora: – *E quanto é vinte mais vinte?*

Eri: – *Eu não sei, mas a gente pode contar o resto.*

Professora: – *E pra contar o resto a gente precisa contar tudo de novo?*

Vini: – *Não Prô, é só continuar do vinte e um.*

E assim fizemos a contagem partindo do vinte e um e chegamos ao quarenta. Em seguida fizemos a contagem dos meninos e das meninas que estavam presentes no dia: 13 meninas e 8 meninos. Então, perguntei a eles como ficaria no fio as 13 meninas:

Vic: – *É só pegar todas as roxas e três brancas.*

Professora: – *E pra colocar os oito meninos?*

Eri: – *A gente pega as outras brancas e uma roxa. Daí dá oito.*

Professora: – *E agora? Olhando aqui pro fio dá pra saber sem contar tudo de novo quantas crianças vieram hoje?*

Lari: – *Dá sim Prô. Tem vinte e uma. Porque duas partes é vinte e mais uma bolinha branca, vinte e um.*

Após toda a discussão cada criança confeccionou o seu fio de contas e eu propus a eles o seguinte problema: *Pedro tinha sete maçãs. Ana deu a ele mais cinco maçãs. Quantas maçãs Pedro tem agora?*

Depois de ler o enunciado pedi que, com o fio de contas, as crianças resolvessem esse problema. A maioria chegou ao resultado rapidamente, outros precisaram de auxílio para entender o que o problema estava dizendo.

Com o resultado no fio pedi que cada um explicasse como havia resolvido o problema. A maioria colocou as sete maçãs no fio, juntou com as cinco e chegou ao resultado. Durante as explicações eles diziam: *"Daí eu contei dez roxas mais duas brancas deu doze maçãs"*. Mas o aluno Fê, resolveu o problema de outra maneira e sua explicação foi a seguinte: *"Eu peguei metade do roxo pra por as maçãs que ele ganhou, daí eu peguei a outra metade e coloquei mais duas brancas e deu doze"*.

Para finalizar, pedi para que cada um registrasse a forma como resolveu o problema e na maioria dos registros o fio apareceu como forma de representação da operação e o movimento de pensamento de cada um.

Fiquei muito empolgada com toda a discussão. Esperava que eles fossem ter mais dificuldade em entender a ideia de conservar as dezenas. Mas percebi que a possibilidade de visualizar as dezenas, movimentar, separar e juntar que o material oferece, facilitou muito, não só a conservação, mas as ideias de adição e o momento da socialização, já que era possível mostrar para os colegas reproduzindo no fio a forma como cada um havia pensado para resolver o problema.

Na leitura do relato, percebe-se o cuidado do planejamento da professora, pois a sequência gera discussões para mais de uma aula, podendo ser inserido no planejamento semanal. Além disso, é importante salientar que materiais manipuláveis como o utilizado possibilitam a participação de alunos cegos. Destaca-se também, na narrativa da professora Mariana, a preocupação com a organização da sala de aula, acomodando os alunos de forma que possam se ver, facilitando assim, as interações. Ao longo de sua prática é possível identificar as negociações que ela faz com a turma ao introduzir um novo material manipulável para o ensino da Matemática, a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e o movimento de contagem que vai se estabelecendo entre eles.

A narrativa da professora Mariana evidencia como esse momento de discussão sobre o próprio material foi trazendo os conhecimentos anteriores de outros materiais, ou mesmo dos usos possíveis, como um instrumento de contagem (ábacos). Ficou evidente que as relações estabelecidas com o material é que contribuíram para as compreensões objetivadas.

Se a atividade proposta envolver um jogo, será preciso verificar quais são os materiais necessários para a sua realização, por exemplo: tabuleiros, peões, dados, etc. O jogo necessita ser planejado tanto em termos de como o aluno vai compreendê-lo e se familiarizar com seu o material, quanto às possibilidades de problematização a partir dele, para que não seja apenas um apêndice à atividade escolar. Nesse sentido, planejar uma situação pedagógica com o jogo envolve conhecê-lo muito bem, para além do domínio das regras, como também conhecer suas potencialidades pedagógicas.

Se for requisitado aos alunos trazerem material para as aulas (recortes, embalagens, sucatas, etc.), esse material precisa ser solicitado com bastante antecedência. Além disso, o professor precisa disponibilizar espaços na sala para armazenar o que os alunos trarão.

Arquivo dos autores

Estante com materiais manipuláveis: tampas e embalagens.

Se o professor prevê a utilização de recursos audiovisuais, será preciso observar se na sala de aula existem tomadas elétricas suficientes e adequadas aos equipamentos; em caso de utilizar retroprojetor, gravador, DVD, TV, projetor multimídia, verificar as condições de uso.

Além da operacionalização da aula, é necessário refletir profundamente sobre os conceitos a serem desenvolvidos. Quais atividades da semana garantirão continuidade na construção desse conceito? Qual objetivo de um determinado tópico matemático? O que os alunos devem aprender? Como será a continuidade da abordagem no desenvolvimento ou no percurso da aprendizagem? São questões que permeiam a planificação da aula, fazendo com que o professor preveja como os alunos transitarão nos níveis de pensamento e como desenvolverão compreensão e competência a respeito daquele tópico trabalho. (SERRAZINA; OLIVEIRA, 2010).

Faz parte do planejamento da aula prever quais instrumentos serão produzidos pelo professor (diário de classe, registro reflexivo, narrativa de aula), pelos alunos (conforme exemplificado na próxima seção) e como será o retorno aos alunos. A correção será coletiva? Individual? Haverá reescrita de textos? Como será a socialização das produções dos alunos? Esse conjunto de produções dos alunos e do professor subsidiará o processo avaliativo. Por isso, é fundamental que se planeje como será a ficha de observação de cada aluno da turma e de que maneira isso pode ser utilizado enquanto instrumento de avaliação das aprendizagens. Além disso, esses registros serão fundamentais como apoio ao trabalho do professor que assumirá as aulas dessa turma no próximo ano.

Há que se considerar que, mesmo com toda a aula planejada, estudada e "cuidada", é no movimento da sala de aula que esse planejamento ganha vida. Já dissemos que a organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática envolve as diferentes formas de planejamento, a organização da sala e o fechamento da aula, entendidos sempre de forma articulada e que orientam a ação do professor alfabetizador. Já vimos como o planejamento pode ser pensado tal qual espaço de antecipação e revisão continuada do que acontece e do que deverá ser feito em sala de aula.

Na próxima seção vamos abordar a organização da sala de aula, com ênfase nas implicações do espaço físico e do ambiente de aprendizagem. Posteriormente, na última seção, trataremos do fechamento da aula.

ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA: FAZENDO A AULA ACONTECER

O que almejamos para os alunos no ciclo de alfabetização se efetiva na realização do planejado. Para tanto, é preciso pensar nas diferentes formas de organização tanto do espaço físico da sala de aula quanto do movimento de problematização, discussão e sistematização de conhecimentos matemáticos.

O espaço físico da sala de aula

Com relação ao espaço físico da sala de aula, entendemos que este necessite ser reconhecido como um espaço alfabetizador em Matemática, com instrumentos, símbolos, objetos e imagens pertencentes ao campo da Matemática escolar e não escolar. Assim, sugere-se que cada sala de aula disponha de alguns materiais que possam ser providenciados pelo professor e pelos alunos ou que possam ser adquiridos pela escola, tais como:

- portadores de textos com diferentes usos e representações numéricas, como por exemplo: reportagens de jornal com gráficos, tabelas de pontuação de jogos e brincadeiras, rótulos de embalagens, placas de carro, etc.;
- tabela numérica com números de 1 a 100 para a exploração de regularidades;
- varal com os símbolos numéricos, construídos com os alunos. Não há necessidade de que este varal só contemple números até o 10;
- mural que possibilite afixar as produções dos alunos, textos complementares do professor, curiosidades matemáticas que os alunos desejem compartilhar, etc.;
- calendário para reconhecimento e contagem do tempo (dia, mês, ano);
- listas variadas de assuntos que o professor deseja discutir com os alunos, tais como: nomes dos alunos, datas de aniversário, eventos da escola, brinquedos e brincadeiras preferidas, etc.;
- régua para a medição de altura dos alunos (instalar a régua na parede para que os alunos possam medir sua altura no decorrer do ano);
- balança que possibilite identificar o "peso" (a massa corporal);
- relógios para a medição do tempo (seria interessante que tivesse também um relógio analógico uma vez que a escola possivelmente seja um dos poucos espaços atualmente em que esse tipo de relógio apareça e que em muito contribui para a compreensão da contagem do tempo);
- armários e/ou outros espaços para o armazenamento de materiais de uso contínuo, como jogos, materiais manipuláveis (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, etc.), papéis variados e materiais confeccionados pelos alunos;

- conjunto de calculadoras básicas que pode ser adquirido pela escola, preferencialmente do tipo solares para evitar o uso de pilhas. Seria interessante que fosse 1 calculadora para, no máximo, 2 alunos;
- outros materiais que o professor julgar necessário, segundo os projetos e as atividades que desenvolve no decorrer do ano, como: livros de histórias infantis, revistas para recorte, caixas, cordas, etc.

Arquivo dos autores

Estante com materiais manipuláveis.

Com um ambiente físico preparado para o acolhimento dos alunos e para que a aula de matemática aconteça, é importante que o professor estabeleça uma orientação inicial aos alunos, apresentando uma proposta de rotina de trabalho no dia. Nesse sentido, é possível que o professor, ao entrar em sala de aula, explicite na lousa ou quadro uma rotina do que irá acontecer naquele dia, listando e numerando cada atividade. Mesmo que os alunos ainda não saibam ler, o professor pode ir fazendo a leitura e listando as atividades no canto da lousa ou quadro, reduzindo a ansiedade e expectativa dos alunos quanto ao trabalho do dia. Ao mesmo tempo, vai criando o hábito e identificando o tempo que cada uma das atividades foi planejada e como as diferentes disciplinas vão sendo contempladas na rotina do dia e da semana.

A organização das carteiras na sala de aula, conforme já observamos no relato da professora Mariana Pellatieri, também necessita ser pensada com antecedência e executada em sala de aula. A decisão sobre como as carteiras são organizadas tem a ver com a atividade planejada para aquele dia. As carteiras podem ser organizadas em duplas, o que é uma disposição interessante para o coletivo das atividades em aulas de Matemática, uma vez que propicia a troca, a negociação de estratégias e significados na resolução de problemas; podem ser organizadas em grupos maiores (4 alunos) para atividades com jogos, por exemplo; organizadas em "U" para momentos de discussão coletiva e/ou socialização de registros e de resolução de atividades. As carteiras uma atrás da outra, como tradicionalmente as salas de aula eram dispostas, pouco contribuem para que o coletivo de alunos participe da aula;

geralmente aqueles que estão no fundo da sala se distraem mais facilmente e o professor, que fica à frente, pouco consegue interagir com esses alunos, bem como pouco favorece para uma reflexão compartilhada entre os alunos na resolução dos problemas. Pensar na organização das carteiras contribui significativamente para a criação de um ambiente propício e favorável à aprendizagem, à problematização, à dialogicidade e à comunicação pela leitura e escrita, também em Matemática.

O ambiente propício à aprendizagem

Cabe ao professor criar um ambiente problematizador que propicie a aprendizagem matemática, uma comunidade de aprendizagem compartilhada por professor e alunos. Tal comunidade pode ser entendida como um cenário de investigação, tal como proposto por Skovsmose (2000), que defende um espaço de aprendizagem em que os alunos possam matematizar, ou seja, formular, criticar e desenvolver maneiras matemáticas de entender o mundo. Nesse ambiente problematizador, "os alunos podem formular questões e planejar linhas de investigação de forma diversificada. Eles podem participar do processo de investigação" (ALRO; SKOVSMOSE, 2006, p. 55).

Investigar é experimentar coletivamente, ler, escrever e discutir matematicamente, levantar hipóteses, buscar indícios, observar regularidades, registrar resultados provisórios, compartilhar diferentes estratégias, variar procedimentos, construir argumentos matemáticos, como também ouvir os argumentos matemáticos dos colegas, buscar generalizar, conceituar. Professor e alunos participam desse movimento questionando, apresentando seu ponto de vista, oferecendo contraexemplos, argumentando, matematizando. A comunicação acontece por meio da dialogicidade.

Em Boavida et al. (2008, p. 62), observamos um momento de comunicação do raciocínio de alunos que procuraram, sem que houvesse diálogo entre eles, obter o resultado da adição 9 + 11.

Quatro alunos verbalizaram a forma por meio da qual efetuaram a adição e, com isso, deram ao professor pistas a respeito do que sabem sobre os números:

> Bárbara: 9 e 9 são 18, mais 2 são vinte.
> Adão: 7 e 7 são 14, portanto, 8 e 8 são 16, 9 e 9 seriam 18, assim, 9 + 11 deve ser igual a 20.
> Cristina: 11 e 11 igual a 22. 10 e 11 igual a 21. 9 e 11 igual a 20.
> Joana: 11 e 9 mais – 12, 13, ...18, 19, 20.

Ao possibilitar verbalizações desse tipo, em que o cálculo mental está implícito, criam-se oportunidades para investigarem novas relações entre os números e as operações.

Segundo Freire (2005), ensinar é criar possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Nesse sentido, a dialogicidade é o caminho para se constituir

essas possibilidades. A relação dialógica que necessita ser estabelecida em sala de aula envolve a compreensão de que, em uma investigação, todos se envolvem em uma relação horizontal, em que todos aprendem, professores e alunos, em que o que detém mais experiência ou mais conhecimento sobre um assunto contribui com o seu saber e ajuda os outros a avançar. Para Freire, a dialogicidade é uma prática (práxis) libertadora.

Além disso, aprender Matemática em um ambiente colaborativo é importante para a leitura e a escrita. Ler e escrever são ações não somente restritas ao campo da linguagem e da alfabetização em língua. Compreender um texto em língua materna, que apresenta escritas próprias da Matemática e representações de conceitos e ideias matemáticas, exige um conhecimento pelo aluno para além da decodificação da língua para um conhecimento de uma linguagem específica matemática. Nesse sentido, da mesma forma que os conceitos matemáticos vão sendo construídos pelos alunos por meio das investigações e problematizações, uma linguagem matemática também vai sendo produzida a fim de comunicar ideias ou mesmo servir de instrumento de reflexão do conhecimento produzido. Dessa forma, focamos na importância da valorização da leitura e escrita em aulas de Matemática como possibilidade de acesso a uma cultura escrita, ao letramento.

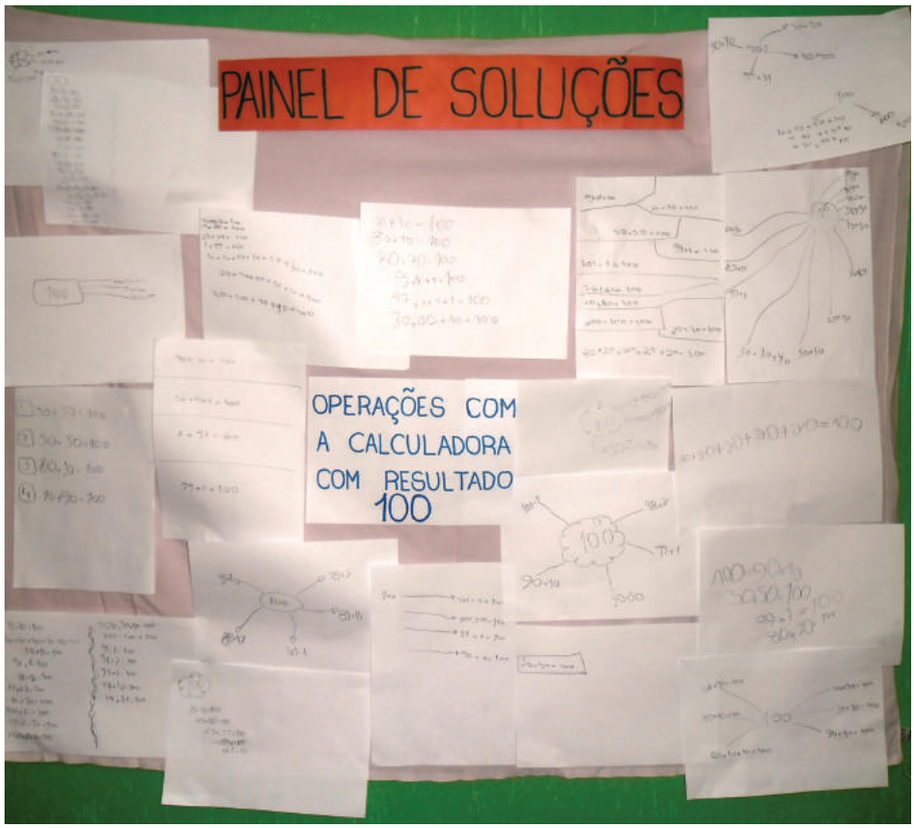
Em muitas atividades relacionadas às práticas sociais dos alunos os textos informativos, explicativos, narrativos, dentre outros, apresentam escritas que são próprias da linguagem matemática: porcentagens, tabelas, gráficos, algarismos romanos, números na forma decimal, na forma fracionária, etc. A compreensão do texto, muitas vezes, perpassa o reconhecimento dessa linguagem. Desse modo, a leitura matemática necessita ser explorada no processo de alfabetização para que o aluno se torne um leitor crítico desses textos. O papel social da leitura em Matemática transcende essa necessidade e assume também um papel político, como pontua Fonseca (2013):

> as práticas sociais envolvendo quantificação, medição, orientação, ordenação ou classificação compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídas, não só porque representações matemáticas aparecem nos textos escritos ou porque nossa herança cultural nos legou modos escritos de fazer Matemática, mas porque a própria cultura escrita, que permeia e constitui as práticas matemáticas das sociedades grafocêntricas, é, em geral, permeada também por princípios calcados numa mesma racionalidade, que forja ou parametriza essas práticas matemáticas e que é por elas reforçada. (p. 9)

A escrita nas aulas de Matemática é necessária como forma de registro e comunicação de ideias. O registro matemático é entendido como uma comunicação sobre ideias, objetos e processos matemáticos. É constituído não somente por termos técnicos da linguagem matemática, mas por expressões que incluem certos modos característicos de argumentar, representados por meio do texto matemático (PIMM, 1999).

O registro pode ser realizado por meio de diferentes gêneros textuais, assumindo sentidos diversos no contexto de aulas de Matemática: registro reflexivo para os alunos,

registro de comunicação aos colegas e professor, registro do processo para constituir memória, registro como forma de sistematização, registro como apropriação de uma linguagem, registro como forma de comunicação da resolução e/ou formulação de um problema.



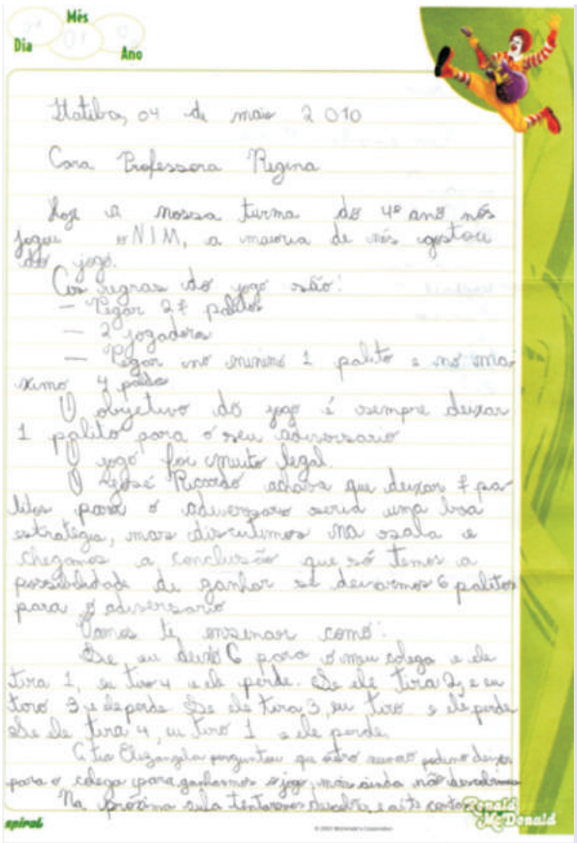
Arquivo dos autores

Registros de atividade investigativa.

Há que se considerar que o registro necessita ter um sentido no contexto do problema, da ação ou da atividade e que ele acontece por uma necessidade, por exemplo, em uma situação de jogo de boliche em que os alunos necessitam saber, ao final de 4 partidas, qual o total de pontos obtidos. É necessário registrar em cada partida quantos pontos obteve para que, ao final, a soma total de pontos seja realizada. Para esse registro, os dados também necessitam ser organizados. Esse problema foi experimentado na sala de aula da professora Iara,

> *Propositalmente entreguei apenas uma folha em branco para cada grupo marcar os pontos. Imaginei que o fato de cada um marcar seus pontos individualmente numa única folha para o grupo já seria um bom problema. (...) Quando o jogo acabou, sentamo-nos em roda para a socialização. Então, questionei quem tinha feito mais pontos. Foi a maior confusão! Eles olhavam para a folha e não sabiam dizer, pois haviam marcado os pontos aleatoriamente, sem os nomes, não sabendo quem fez o quê. Somente depois, percebi que fizeram o registro de pontos dessa forma porque entenderam que marcariam os pontos em equipe. As crianças deram a ideia de que para o próximo jogo precisariam de uma tabela com nomes e sugeriram: "Professora, da próxima vez você marca os nomes num cartaz e deixa um espaço na frente para a gente marcar cada rodada".* (COSTA, 2009, p. 21)

Além do que já foi dito, é importante considerar a função social do registro enquanto o gênero textual que representa. Por exemplo, pode-se solicitar aos alunos que escrevam cartas sobre o que estão "descobrindo", sobre a resolução de um problema e troquem cartas entre duas salas de aula do mesmo ano (turma da manhã e turma da tarde) sobre suas hipóteses, argumentos, etc. Nesse caso, o gênero carta necessita ser considerado quanto à sua configuração linguística. Deve conter local, data, saudações, assuntos, despedida e dados no envelope. Pode-se colocar em um local para que seja remetido ao receptor daquele texto, cumprindo sua função social de comunicação à distância, em que o leitor não está fisicamente presente na situação de produção do texto. A carta pode ser coletiva e, caso os alunos ainda não escrevam, o professor assume o papel de escriba. Ela deve ser endereçada, por exemplo, ao coordenador, a outro professor da escola, etc. que assume o papel de respondê-la. No exemplo a seguir, os alunos de uma turma de 4º ano escrevem para uma professora que não conheciam sobre as estratégias que desenvolveram em um jogo.



Arquivo dos autores

Itatiba, 04 de maio de 2010.

Cara Professora Regina

Hoje a nossa turma do 4º ano nós jogou o NIM, a maioria de nós gostou do jogo.

As regras do jogo são:

- Pegar 27 palitos
- 2 jogadores
- Pegar no mínimo 1 palito e no máximo 4 palitos.

O objetivo do jogo é sempre deixar 1 palito para o seu adversário.

O jogo foi muito legal.

O José Ricardo achava que deixar 7 palitos para o adversário seria uma boa estratégia, mas discutimos na sala e chegamos a conclusão que só temos a possibilidade de ganhar se deixarmos 6 palitos para o adversário.

Vamos te ensinar como:

Se eu deixo 6 para o meu colega e ele tira 1, eu tiro 4 e ele perde. Se ele tira 2 e eu tiro 3 e ele perde. Se ele tira 3, eu tiro 2 e ele perde. Se ele tira 4, eu tiro 1 e ele perde.

A tia Elizangela perguntou que outro número podemos deixar para o colega para ganharmos o jogo, mas ainda não descobrimos.

Na próxima aula tentaremos descobrir e aí te contaremos.

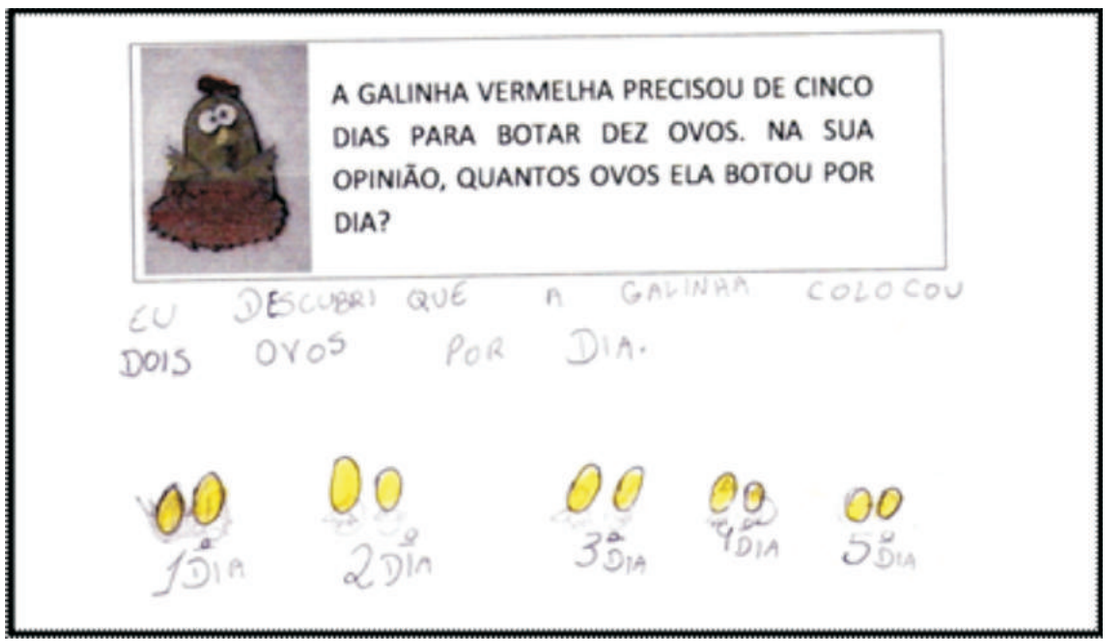
Com carinho 4º ano.

A alfabetização acontece, na maioria das vezes, por meio de **desenhos**, tabelas, gráficos, diagramas, relatório, registro de uma estratégia de resolução, elaboração de textos de problema, produção de cartas, produção de regras de jogo, produção de tirinhas ou histórias em quadrinho, produção de cartazes, produção de livros, relatórios de entrada múltipla, etc.

Nos cadernos de formação do Pacto nos referiremos ao termo "desenho" para simplificar a linguagem. No entanto, na literatura especializada da área de Educação Matemática, encontraremos o uso do termo "representações pictográficas".

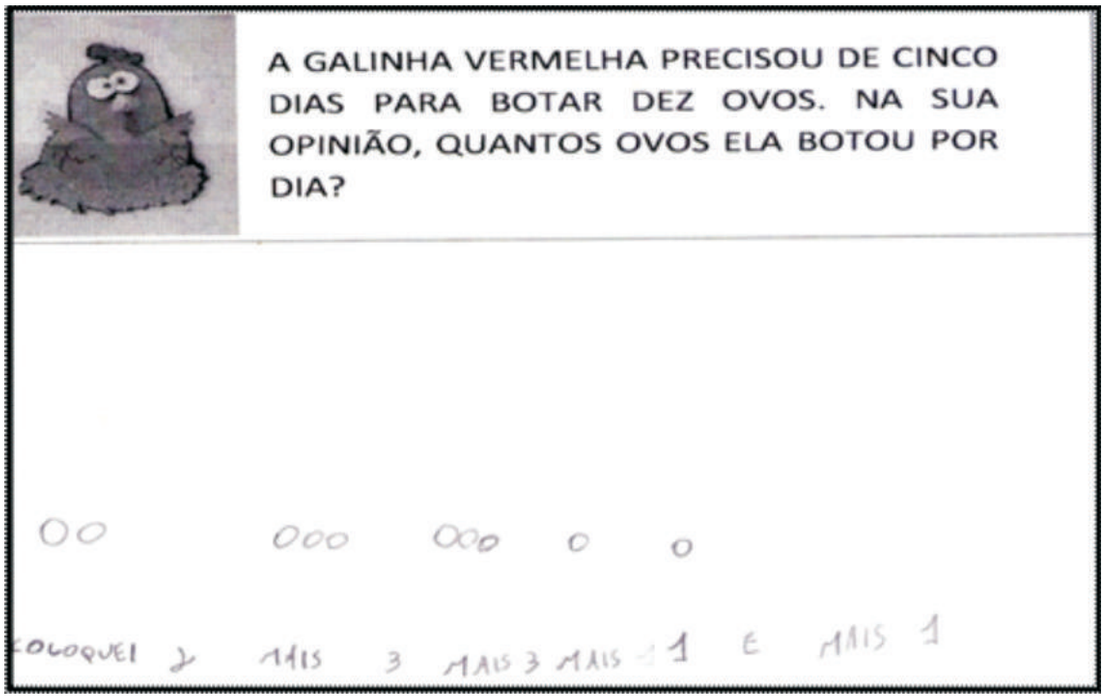
Toda escrita pressupõe um leitor, seja ele um leitor possível ao qual endereçamos a escrita de nosso texto, seja ele um leitor presencial que assume o papel de interlocutor no momento da escrita. A existência desse elemento impulsiona as crianças a pensarem sobre quais elementos necessitam estar presentes em seus registros. Quando o aluno lê, escreve ou desenha, revela não apenas os procedimentos, as estratégias que estão sendo desenvolvidas, como também os conceitos que domina e as dificuldades que encontra. "Quando as crianças escrevem ou desenham o que vivenciaram, elas estão em intenso letramento com gestos, sons (enativos), grafismos, como desenhos, rabiscos (icônicos) e letras, números e fórmulas lógicas." (KISHIMOTO, 2004, p. 365).

As várias formas de registro possibilitam a produção de sentidos próprios do objeto matemático pelas crianças, a produção de significados compartilhados entre alunos e o professor no contexto de aulas e a reflexão do professor sobre sua prática. "O saber dizer depende do saber fazer, e o saber escrever, do saber interiorizado da criança" (BRUNER apud KISHIMOTO, 2004, p. 365). Nessa direção, o dizer relaciona-se à ação vivenciada e o escrever depende de uma reflexão pela criança. Com relação ao desenho, é importante valorizá-lo como forma de registro de modos de pensar matematicamente. O que acontece na maioria das vezes é que, à medida que os alunos avançam na escolaridade, o desenho passa a deixar de ser reconhecido como uma forma de registro de ideias matemáticas. No entanto, há de se considerar a sua importância como um esboço que pode contribuir para organizar outras escritas em textos matemáticos. Por exemplo, na resolução do problema a seguir:



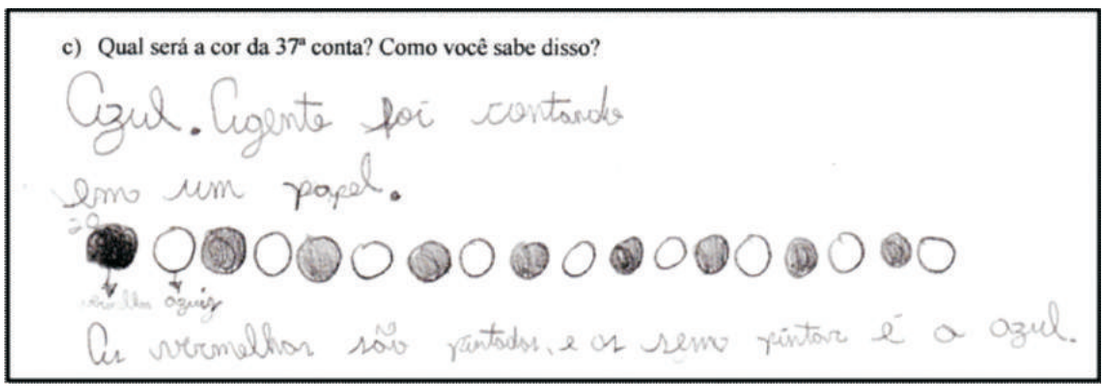
Fonte: PELLATIERI, 2013, p. 80.

Para o mesmo problema, outra solução é apresentada no registro de outro aluno:



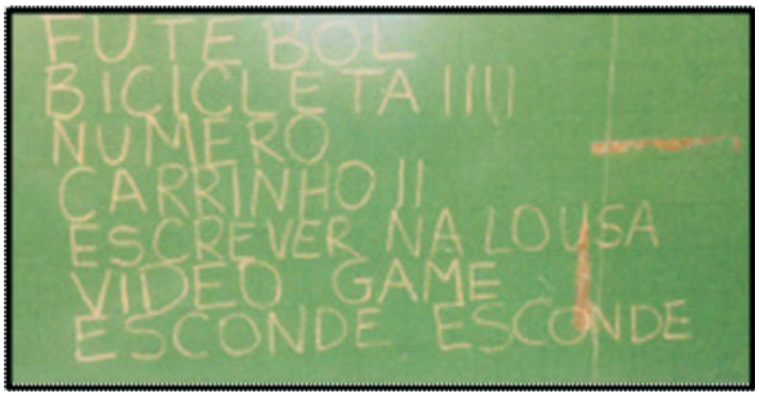
Fonte: PELLATIERI, 2013, p. 80.

O desenho combinado ao registro escrito realizado por esses alunos do 2º ano explicitam as diferentes formas de resolução do mesmo problema. Além disso, o desenho pode contribuir para que o aluno visualize uma regularidade presente em uma sequência, como no registro realizado pelos alunos do 3º ano, da professora Cidinéia, com relação a uma sequência do tipo par, ímpar:



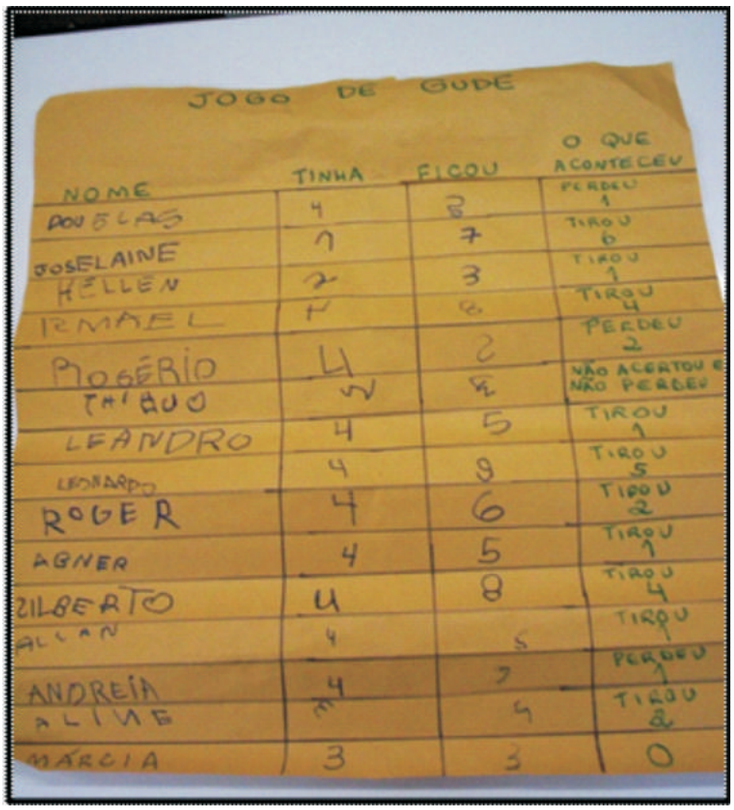
Fonte: narrativa da professora Cidinéia da Costa Luvison, 2012.

As listas, gráficos e tabelas também contribuem para um trabalho de organização de dados, possibilitando a problematização pelo professor dos resultados evidenciados, como no exemplo a seguir, em que são registradas as brincadeiras preferidas das crianças por meio de lista:



Arquivo dos autores

Ou o registro na tabela, do que aconteceu em um jogo de bolinhas de gude.



Fonte: PEREIRA, 2009, p. 51.

Nessa tabela, várias problematizações podem ser realizadas, como as propostas pela professora Márcia:

1. *Se o Thiago ganhasse um ponto, o que teria acontecido?*
2. *Se o Roger tivesse tirado um, o que teria acontecido?*
3. *Se todos tivessem tirado o número igual de bolinhas, o que teria acontecido?*
4. *Se a Profª Márcia tivesse ganhado dois pontos, o que teria acontecido?*

Esse movimento de resolução dos problemas possibilita a análise do que foi registrado e a possibilidade de mudanças nos dados da tabela.

Para a análise do movimento de pensamento dos alunos pelo professor e pelos próprios alunos tem se mostrado favorável o relatório de entrada múltipla, que segundo Powell e Bairral (2006),

> é um veículo para refletir e construir imagens de uma determinada parte da Matemática e um meio de registro, em prosa, de múltiplas versões das reflexões em determinada tarefa. Alunos criam esse veículo pessoal e reflexivo ao dividir uma folha de papel em três seções iguais. (p.79)

Segundo esses autores, na 1ª coluna apresenta-se um texto – problema, notícia, imagem; na 2ª coluna o aluno produz uma primeira reflexão e tentativa de resolução. O professor intervém nessa reflexão com o objetivo de problematizar a solução, propondo novas reflexões ou chamando a atenção para o aprimoramento da resposta (contraexemplos, por exemplo). Na 3ª coluna, o aluno refaz a sua solução, responde às problematizações do professor e depura a solução anteriormente apresentada. Um exemplo de entrada múltipla pode ser observado na seção seguinte sobre o fechamento da aula.

A produção de tais registros, principalmente no ciclo de alfabetização, vem sempre acompanhada da oralidade. Nas atividades em sala de aula os alunos participam oralmente da leitura coletiva de problemas com o professor, da manifestação de estratégias e procedimentos de resolução, levantamento de hipóteses e argumentações, para complementar ou refutar uma argumentação de um colega, na manifestação dos seus modos de pensar matematicamente. A comunicação oral possibilita uma maior interatividade entre alunos e professor em sala de aula. Muitas vezes é no momento da exposição oral de um raciocínio que o aluno toma consciência sobre o seu modo de pensar, correto ou não. Dessa forma, a oralidade necessita ser reconhecida enquanto um registro de resolução do problema e considerada como instrumento importante para a elaboração escrita.

Captar os registros orais nem sempre é uma tarefa simples. Por isso, é importante que o professor disponha de recursos tecnológicos a fim de facilitar a produção de registros. Câmeras de vídeo, gravadores, câmeras fotográficas digitais ou um caderno de anotações para os registros rápidos, em sala de aula são instrumentos que deveriam estar presentes nas escolas. Muita coisa acontece em uma sala de aula. Dessa forma, para que não haja um apelo ao ativismo, sem um trabalho voltado à problematização e exploração da atividade vivenciada, o registro tecnológico pode ser uma forma de envolver os alunos na ação e possibilitar que essas não "se percam" aos olhos do professor.

Todas as diferentes formas de registro aqui apresentadas acontecem em meio a um ambiente de mediação pelo professor e alunos quando esses se encontram

em atividades de produção em Matemática. No trabalho em grupo destacamos a importância de o professor percorrer os grupos para que os alunos sejam ouvidos e possam manifestar não somente suas dúvidas, mas os diferentes caminhos que estão encontrando para a resolução do problema. O professor, ao assumir o papel de um ouvinte atento, busca intervir nos grupos, possibilitando aos alunos a compreensão dos problemas e o avanço nas suas formas de análise e resolução.

Vimos até aqui o planejamento das aulas e como podemos pensar este planejamento adequado ao espaço físico que temos, ou como podemos pensar em modificar esse espaço físico para torná-lo mais propício às nossas práticas de Alfabetização Matemática. O próximo artigo aborda o fechamento da aula, um dos momentos que proporcionam ao professor e alunos uma oportunidade de estabelecer e deixar claro o que foi visto e elaborado até então.

O FECHAMENTO DA AULA

Todo o trabalho que foi planejado e desenvolvido em sala de aula necessita de um fechamento. As formas de fazer esse fechamento precisam constar no planejamento do professor. Apresentaremos algumas sugestões de como esse momento da aula pode acontecer.

Momento de socialização ou entrega das produções

Momento de socialização

As atividades desenvolvidas foram coletivas e em situações de oralidade ou em um contexto de jogo ou de manipulação de materiais

Isso ocorre principalmente no 1º ano quando nem todos os alunos estão alfabetizados e o registro escrito fica mais demorado. Nesse caso, o professor pode produzir, coletivamente com os alunos, um texto síntese, discutindo com eles as principais ideias que foram trabalhadas, organizando-as num texto curto, escrito na lousa – o professor como escriba – e copiado pelos alunos, dependendo do nível de alfabetização das crianças.

Esse tipo de texto não apenas constitui mais um momento de aprendizagem para os alunos, como os coloca em contato com a escrita e torna-se uma forma de registrar o trabalho do dia, possibilitando que a família possa acompanhar o que a criança fez na escola.

Muitas vezes todo o tempo da aula foi dedicado a uma negociação coletiva e oral com os alunos, ou a um jogo ou a alguma atividade envolvendo manipulação de materiais e, nesse caso, a ausência de registro pode passar a ideia para as pessoas externas à sala de que nada aconteceu naquele dia, impossibilitando que a família, quando desejar, retome o que foi discutido em aula.

As atividades desenvolvidas foram realizadas individualmente ou em grupos

Se os alunos trabalharam, individualmente ou em grupos, e o professor previa em seu planejamento o momento de socialização, de trocas de ideias matemáticas, há diferentes formas de promover essa socialização.

A atividade foi individual, mas envolvia resolução de situações-problema. Nesse caso, os próprios alunos contam aos demais colegas como pensaram na situação proposta. A cada exposição o professor registra na lousa as ideias apresentadas. Não há necessidade de solicitar que todos os alunos da classe apresentem e discutam suas estratégias de resolução. O professor, desde o início do ano, estabelece com a turma um contrato de que, a cada aula, alguns alunos serão chamados para socializar suas ideias, porém ao longo de um período, por exemplo, todos terão tido vez para expor como pensaram. É importante também que, desde o 1º ano, os alunos adquiram o hábito de ouvir o que o colega está dizendo e sejam capazes de sinalizar se isso faz sentido ou não. É importante evitar dizer se está certo ou errado, mas solicitar a participação dos alunos na discussão, problematizando as suas falas.

Veja o exemplo de um contexto de sala de aula do 2º ano, no qual os alunos de posse de régua, fita métrica, trena e outros instrumentos estavam realizando medições. Um dos alunos, ao ver a colega mostrando para a professora como a mãe costureira media a cintura das pessoas com uma fita métrica, diz:

> Giovani: – *Prô, eu também sei medir. Vou medir com a caneta.*
> [Nesse momento ele mostra uma caneta e um caderno para a professora – chamada pelos alunos de 'Prô'].
> Professora: – *O Giovani está dizendo que consegue medir com a caneta. Vocês acham que é possível medir com a caneta?*
> Alunos: – *Sim.*
> Professora: – *Giovani, o que você gostaria de medir com a caneta?*
> Giovani: – *Uma folha...* (BAGNE, 2012, p. 117).

Observe que a fala do aluno tem importância para a professora e, prevendo que nem todos tinham ouvido sua intervenção, ela convida a turma para participar da discussão, problematizando:

"Vocês acham que é possível medir com a caneta?". Como a autora relata em seu trabalho, imediatamente os alunos se mobilizaram para resolver o problema posto: como medir com um objeto que não é a unidade padronizada?

Se essa não é uma prática usual em sala de aula, os alunos demoram um tempo para aprender a se engajar nas discussões que emergem. Daí a importância de o professor problematizar as falas e, em muitos momentos, fazer mesmo uma síntese do que já foi dito ou realizado.

A atividade foi realizada em grupo ou em dupla e o professor previa em seu planejamento o momento de socialização das ideias matemáticas. Durante a realização das atividades propostas, o professor deve ter circulado pelos grupos e já identificado as diferentes resoluções ou respostas dadas pelos alunos. Ao acompanhar os grupos, selecionou quais discutir e pode escolher três ou quatro duplas ou grupos para fazer a exposição, procurando escolher respostas ou estratégias diferenciadas, começando pelas menos elaboradas, visto que estas é que gerarão maior discussão. O grupo elege um relator do trabalho.

É importante que a cada apresentação seja aberto um espaço para debate e discussão das respostas apresentadas. Quando o professor é problematizador em sala de aula, os alunos também aprendem a formular boas perguntas aos colegas.

Como já foi dito anteriormente, o professor precisa valorizar as falas dos alunos e as inconsistências ou respostas inadequadas ou incompletas, remetendo-as para a turma discutir. Se houver um ambiente de respeito pela fala dos alunos, eles não terão dificuldades em expor suas ideias, mesmo que elas não estejam corretas.

Cabe ao professor organizar esse momento de forma que os alunos não se desmobilizem para o que está sendo apresentado nem que a discussão se alongue demais. Assim, se o professor constatar que não está ocorrendo avanço das ideias, deve formular questões que ajudem os alunos a avançarem. A narrativa da professora Elizangela da Silva Galvão apresenta o desenvolvimento de uma aula que ilustra o trabalho em grupos e a postura do professor durante esta dinâmica.

O "GIRAFO" QUE ADORAVA GRAVATAS...

Elizangela da Silva Galvão
E.M.E.B. Profª Maria Gemma Rela Reinaldo
Município de Itatiba/SP

Meu propósito nessa tarefa era que os alunos conseguissem analisar, por meio de estratégias pessoais, visto não saberem o algoritmo da adição, quais informações seriam necessárias para resolver o problema proposto. Os alunos foram agrupados em duplas, para que um pudesse contribuir com o outro.

A leitura inicial foi realizada de forma coletiva, sempre com pausas para que os alunos tirassem suas dúvidas no que se refere tanto aos aspectos linguísticos quanto aos aspectos matemáticos; em seguida, os grupos se debruçaram na tarefa, a fim de resolvê-la.

A situação proposta foi adaptada de Gwinner (1992, p. 22)[2]

> Hemengardos é um "girafo". Ele adora gravatas-borboleta. Diz que elas valorizam seu pescoço. Hemengardos tem vinte e uma gravatas lisas, quinze de bolinhas, trinta e quatro listradas, oito de estampados diversos, dezesseis floridas e trinta cachecóis. Quantas gravatas Hemengardos têm?

Trago um episódio dos momentos de mediação e diálogo entre mim e os alunos enquanto resolviam a tarefa.

Episódio de Marcelo e Leandro

T 01 – Marcelo: – *Prô, é só pra contar esse aqui de gravatas?*

T 02 – P: – *O que o problema quer saber?*

T 03 – Leandro: – *Quantas gravatas ele tem no total!*

T 04 – P: – *Vocês acham que é para contar só as gravatas, ou as gravatas e os cachecóis?*

T 05 – Leandro: – *As gravatas e os cachecóis.*

T 06 – P: – *E você, Marcelo?*

T 07 – Marcelo: – *Também!*

[2] GWINNER, P. **"Pobremas"**: enigmas matemáticos Petrópolis: Vozes, 1992.

T 08 – P: – *Mas o que o problema quer saber?*

T 09 – Marcelo: – *Quantas gravatas ele tem?*

T 10 – P: – *E aí, o que vocês irão contar?*

T 11 – Leandro: – *A gente vai contar assim: 21, 22, 23, 24, 25 (para somar 21+15 e assim por diante).*

Os alunos grafaram a soma disposta na horizontal (21+15+34+8+16). Percebi que compreenderam quais eram as informações relevantes para resolver o problema, visto que não somaram a quantidade de cachecóis.

Nesse episódio, é possível destacar o quanto o discurso de um aluno pode influenciar a argumentação do outro.

Inicialmente, Marcelo (T 01) questiona se na soma deveria entrar a quantidade de cachecóis. Intervi, não no sentido de fornecer a resposta, mas de ajudar a dupla a encontrá-la por si mesma (T 02 e T 04). Minha intenção era encorajar os alunos a se concentrarem naquilo que é solicitado no problema. Nesse sentido, Leandro, mesmo respondendo corretamente a pergunta, não se convenceu de que o número de cachecóis era um dado excedente do problema. Assim, busquei colocar Marcelo no movimento do pensamento, na expectativa de que ele refutasse a resposta de Leandro. No entanto, ele também concordou que o número de cachecóis deveria ser somado.

Novamente, insisti na pergunta do problema (T 08), a qual ele responde corretamente. Busquei fazê-los avançar no raciocínio e lhes perguntei o que deveriam contar (T 10). Nesse momento, Leandro prontamente já apontou os números a serem somados, sem considerar o total de cachecóis.

Diante da resposta de Leandro, percebi que eles entenderam quais seriam as parcelas a serem somadas.

No entanto, eles tentaram resolver a soma com o cálculo mental, mas não conseguiram.

T 12 – Leandro: – *Eu disse para o Marcelo que era pra fazer com barrinha, ele disse que era com cubinhos.*

T 13 – P: – *Olhem aqui, vocês fizeram duas barrinhas e um cubinho, certo?*

T 14 – Dupla: – *Uma barrinha e cinco cubinhos, três barrinhas e quatro cubinhos.*

T 15 – Leandro: – *E aqui são oito cubinhos.*

T 16 – P: – *Leiam o problema novamente e vejam se vocês colocaram tudo.*

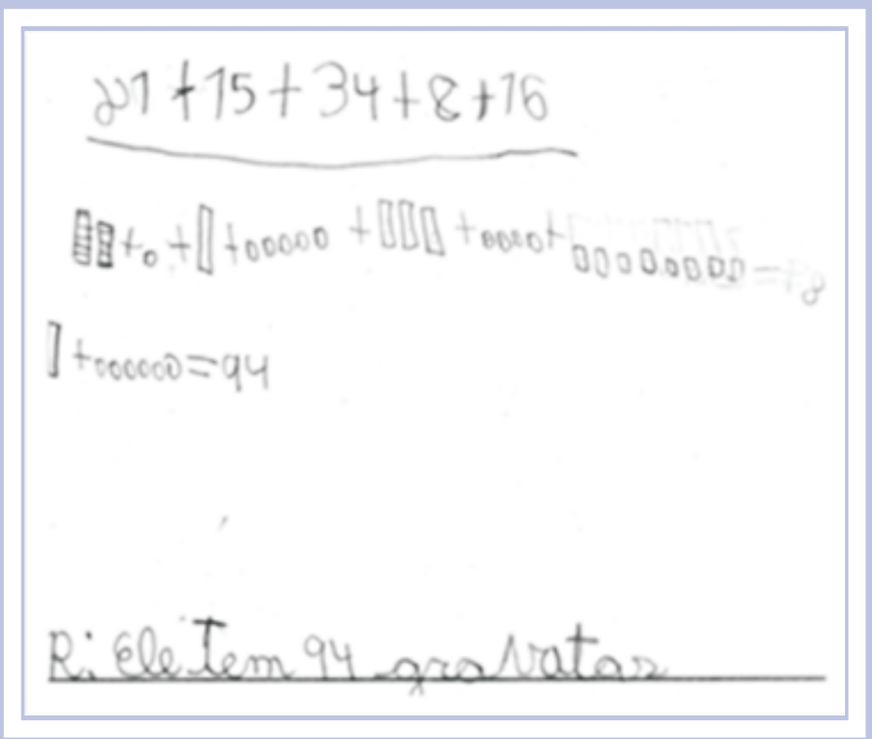
Os alunos leram novamente e observaram se colocaram todas as informações.

T 17 – Leandro: – *Ah, tá faltando as 16!*

T 18 – Marcelo: – *"E 30 cachecóis"* (lendo o problema pergunta) *"Conta?".*

T 19 – P: – *O que vocês acham?*

Sem responder, os alunos realizaram a soma das dezenas e das unidades e chegaram ao resultado. Para comunicar a resolução representaram por meio pictórico o material dourado e não o utilizaram de forma concreta.



Arquivo dos autores

Esse episódio reforça a importância de uma cultura social de sala de aula, na qual o professor esteja o tempo todo problematizando, isto é, colocando os alunos no movimento do pensamento, não lhes fornecendo respostas, mas novas questões. Pode-se dizer que o meu papel nesse episódio foi de ensinar aos alunos como se resolve um problema, ou seja, o que é relevante a ser destacado no texto e qual a pergunta proposta. O gênero textual problema precisa ser trabalhado em sala de aula, pois somente dessa forma o aluno ficará mais atento à pergunta que o problema traz.

Gostaríamos de destacar, inicialmente, a partir da narrativa da professora Elizangela, a organização das duplas pois ambos podem se beneficiar da parceria, tendo vez e voz na resolução do problema.

É importante também que essas duplas sejam trocadas, de forma que possa haver maior socialização entre os alunos, trabalhando com diferentes parceiros. Dessa forma, faz parte do planejamento do professor pensar em como organizar seus alunos, segundo os objetivos que necessita atingir com a atividade.

O ambiente de aprendizagem criado pela professora Elizangela é pautado na resolução de problemas e, como nem todas as crianças estão alfabetizadas, a professora faz as mediações em cada dupla, questionando os alunos de forma que eles possam compreender o problema que foi proposto.

Além disso, ela promove o confronto de opiniões, não fornecendo respostas, mas problematizando, colocando os alunos no movimento de pensar matematicamente e de debater pontos de vista distintos.

Entrega de produções escritas

O professor poderá ainda optar por não socializar coletivamente as respostas ou estratégias dos alunos, mas recolher o registro produzido por eles. Nesse caso o retorno que dará é fundamental.

Se tiver solicitado a produção de um gênero textual, a correção deve ser feita levando em consideração tanto as ideias matemáticas registradas quanto a adequação do gênero escolhido.

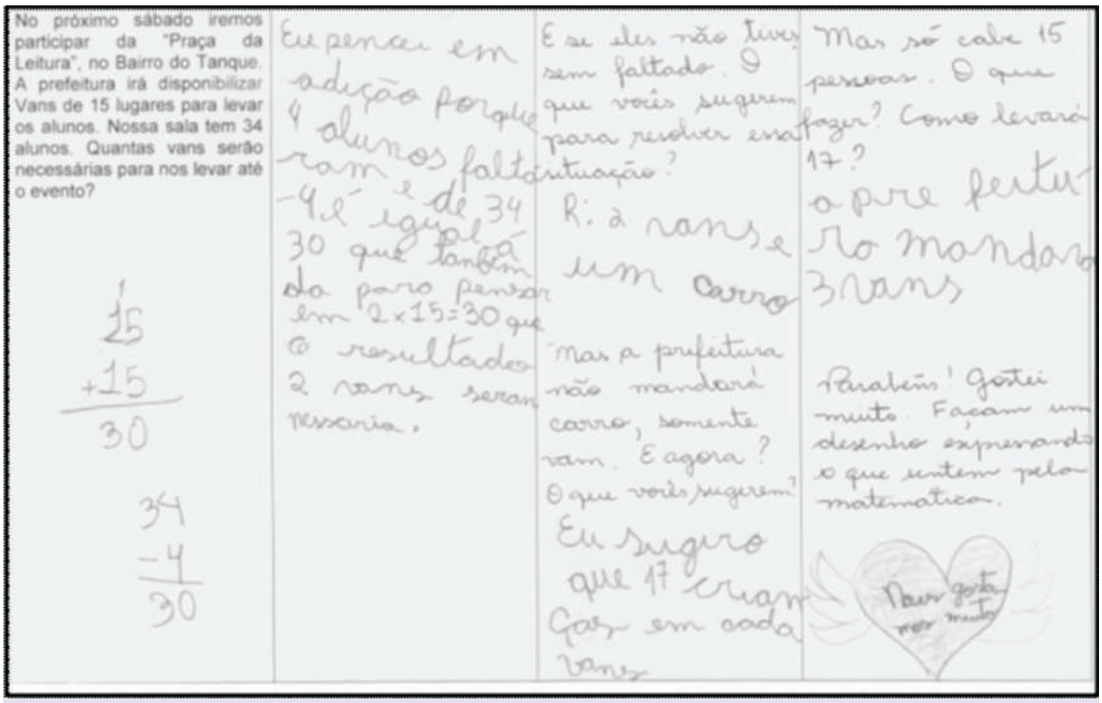
As correções que apenas sinalizam se as respostas estão certas ou erradas em nada contribuem para os avanços dos alunos. Assim, nas respostas incompletas ou incorretas, é preciso fazer observações, chamar a atenção para os aspectos que forem necessários, dar sugestões de como ampliar ou refazer. Nas respostas corretas, pode-se sinalizar quais foram os pontos de destaque.

Veja o exemplo de um relatório de entrada múltipla com as mediações da professora Brenda. A professora havia proposto aos alunos o seguinte problema:

> *No próximo sábado iremos participar da "Praça de Leitura", no bairro do Tanque. A prefeitura irá disponibilizar Vans de 15 lugares para levar os alunos. Nossa sala tem 34 alunos. Quantas Vans serão necessárias para nos levar até o evento?*

Esse problema foi apresentado no relatório de entrada múltipla, na primeira coluna. A dupla resolveu o problema na mesma coluna e explicou o raciocínio na segunda. A partir das mediações da professora, a dupla de alunos foi complementando as ideias iniciais, nas demais colunas. Abaixo da figura está a transcrição dos registros, de forma a facilitar a leitura.

Arquivo dos autores



Dupla: – *Eu pensei em adição porque 4 alunos faltaram e de 34 – 4 é igual a 30 que também dá para pensar em 2 x 15 = 30 que o resultado. 2 vans serão necessárias.*

Professora-pesquisadora: – *E se eles não tivessem faltado. O que vocês sugerem para resolver essa situação?*

Dupla: – *2 vans e um carro.*

Professora-pesquisadora: – *Mas a prefeitura não mandará carro, somente van. E agora? O que vocês sugerem?*

Dupla: – *Eu sugiro 17 crianças em cada van.*

Professora-pesquisadora: – *Mas só cabem 15 pessoas. O que fazer? Como levará 17?*

Dupla: – *A prefeitura mandará três vans.*

Fonte. MENGALI, 2011, p. 117.

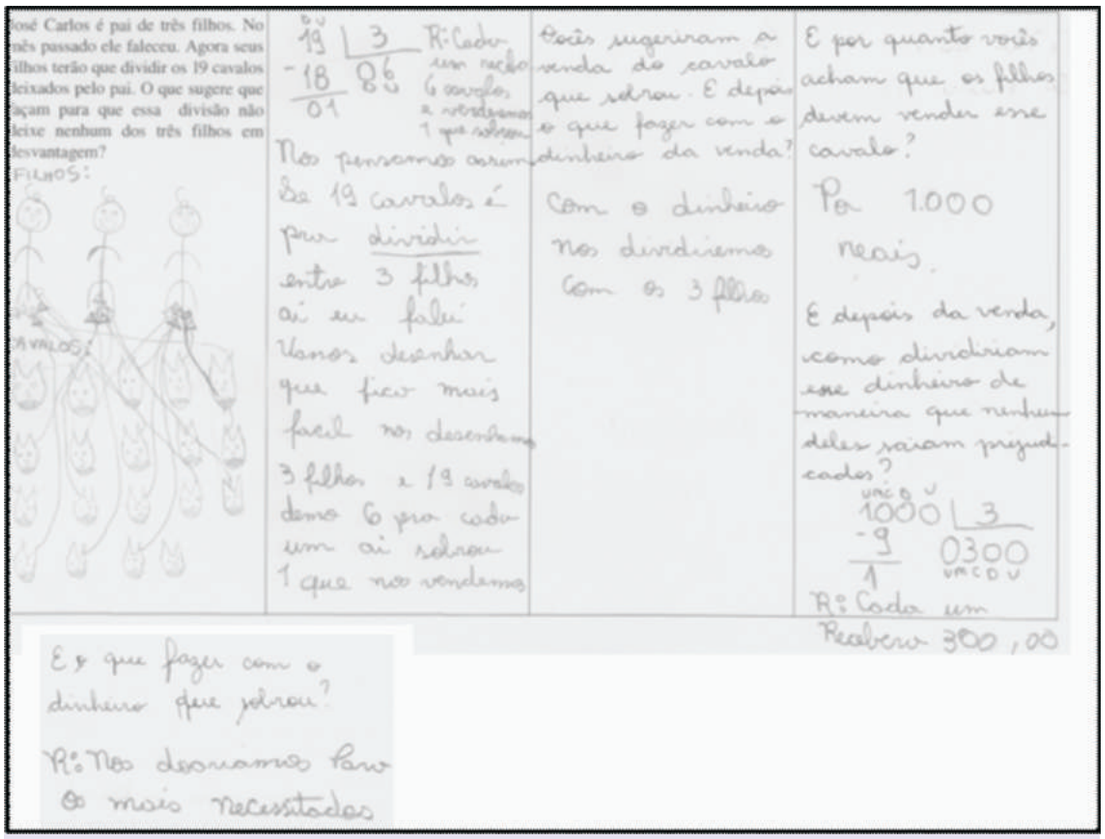
Esse tipo de mediação ocorre durante a própria aula, à medida que as duplas vão concluindo a atividade, o professor já analisa e faz as mediações e a imediata devolutiva.

Muitas vezes pode-se concluir que as intervenções feitas não estão contribuindo para o avanço, ou que os alunos não dão conta de ir além daquilo que já produziram. Em casos como esses, os momentos de socialização podem ajudar para provocar avanços. Há ainda situações em que os alunos já perderam o interesse em continuar pensando no problema, como é o caso ilustrado a seguir.

A professora Brenda, visando explorar a importância do resto numa divisão com números naturais, propôs o seguinte problema:

José Carlos é pai de três filhos. No mês passado ele faleceu. Agora seus filhos terão que dividir os 19 cavalos deixados pelo pai. O que vocês sugerem que façam para que essa divisão não deixe nenhum dos filhos em desvantagem?

Veja no relatório de entrada múltipla as soluções e intervenções da professora:


José Carlos é pai de três filhos. No mês passado ele faleceu. Agora seus filhos terão que dividir os 19 cavalos deixados pelo pai. O que sugere que façam para que essa divisão não deixe nenhum dos três filhos em desvantagem?
FILHOS:
CAVALOS:
Nós pensamos assim Se 19 cavalos é pra dividir entre 3 filhos aí eu falei Vamos desenhar que fica mais facil nós desenharmos 3 filhos e 19 cavalos demo 6 pra cada um aí sobrou 1 que nós vendemos
Vocês sugeriram a venda do cavalo que sobrou. E depois o que fazer com o dinheiro da venda?
Com o dinheiro nós dividiremos com os 3 filhos
E por quanto vocês acham que os filhos devem vender esse cavalo?
Por 1.000 reais
E depois da venda, como dividiriam esse dinheiro de maneira que nenhum deles saiam prejudicados?
R: Cada um Recebeu 300,00
E o que fazer com o dinheiro que sobrou?
R: Nós doaríamos para os mais necessitados

Arquivo dos autores

Dupla: – *Nós pensamos assim: Se 19 cavalos é pra dividir entre 3 filhos aí eu falei vamos desenhar que fica mais fácil nós desenharmos 3 filhos e 19 cavalos demos 6 para cada um e sobrou 1 que vendemos.*

Professora-pesquisadora: – *Vocês sugeriram a venda do cavalo que sobrou. E depois o que fazer com o dinheiro da venda?*

Dupla: – *Com o dinheiro nós dividiremos com os três filhos.*

Professora-pesquisadora: – *E por quanto vocês acham que os filhos devem vender esse cavalo?*

Dupla: – *Por 1000 reais.*

Professora-pesquisadora: – *E depois da venda, como dividiriam esse dinheiro de maneira que nenhum deles saia prejudicado?*

Dupla: – *Cada um receberá 300,00.*

Professora-pesquisadora: – *E o que fazer com o dinheiro que sobrou?*

Dupla: – *Nós doaríamos para os mais necessitados.*

Fonte: MENGALI, 2011, p. 111.

Observe que, diante da insistência da professora para análise do resto da divisão, a dupla vai para uma solução que considera uma prática social não escolarizada, encerrando a possibilidade de continuidade da discussão.

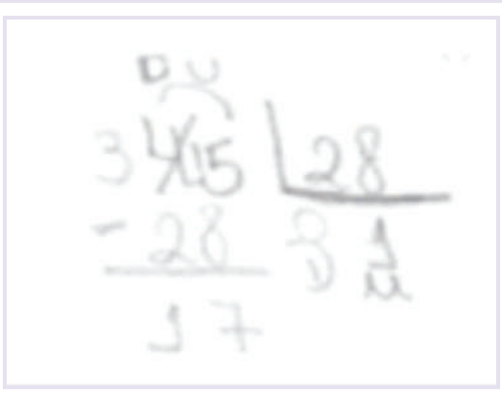
Se o professor optar por um gênero tirinha ou história em quadrinhos, por exemplo, poderá expor as produções dos alunos no mural da classe para que todos possam ter acesso.

Dependendo do gênero solicitado como registro da atividade, poderá ser trabalhada a reescrita do texto. Essa reescrita pode ser individual (ou em dupla, se a escrita inicial tiver sido em dupla), a partir das observações e comentários ao texto produzido, com as sugestões para a reescrita. Ou o professor poderá selecionar um texto, pedir autorização do autor e trabalhar com a reescrita coletiva. Nesse caso ou ele faz cópia do texto ou registra-o na lousa e, com a ajuda dos alunos e sua intervenção, faz as correções necessárias. Esse tipo de prática é bastante interessante, por exemplo, em contextos de elaboração de textos de problemas. Muitas vezes os alunos criam contextos irreais ou usam dados inadequados para o contexto. Ou, ainda, elaboram um problema com algum sentido, porém apresentam uma resolução que não tem relação com o contexto criado, como no exemplo a seguir, extraído de Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 90-91):

João tinha 45 kg e Maria tinha 28 kg. Quanto João tinha mais que Maria?

Em seguida, ele apresentou o seguinte algoritmo:

Arquivo dos autores



D U

$^{3}\not{4}\ ^{1}5 \mid 28$

$-28 \quad 01$

$\quad 17 \quad$ D U

Logo, abaixo, colocou a resposta: João é 17 vezes mais pesado.

O que nos chama atenção nesse caso:

— O enunciado do problema está correto, inclusive sem erros ortográficos.

— O algoritmo da divisão está correto e nele Dan indicou todos os procedimentos que devem ser feitos.

No entanto, usou o algoritmo da divisão para um contexto de subtração. Mas a sua resposta revela que ele, provavelmente, já o conhecia, pois ele se refere ao resto da divisão, e não ao quociente, ou seja, indica estabelecer a diferença entre 45 e 28, embora use de forma equivocada na resposta a expressão *17 vezes mais pesado*, visto que esta se refere a um pensamento multiplicativo, e não aditivo.

Chamamos a atenção para a particularidade do caso. Embora dividir possa ser interpretado como subtrair sucessivamente o divisor do dividendo, nesse caso particular, o resto corresponde à solução do problema proposto porque o quociente foi unitário. Numa situação como essa a professora poderia instigar seus alunos a investigarem outras situações em que o quociente fosse maior que um.

Os diferentes registros produzidos pelos alunos precisam ser anotados numa ficha de observação para que possa ser feito o acompanhamento do progresso, diagnosticando os problemas e avaliando se as intervenções estão contribuindo ou não para o avanço das aprendizagens.

O congresso matemático como possibilidade de socialização de ideias

A ideia de congresso matemático relaciona-se com a perspectiva de se pensar na sala de aula como espaço de produção matemática dos alunos. Parte-se de uma situação--problema que possibilite diferentes estratégias de resolução, ou seja, um problema aberto ou de natureza investigativa. Os alunos, preferencialmente em duplas, irão trabalhar na resolução, sabendo de antemão qual é o produto esperado deles.

Concluída a resolução, os alunos a organizam numa folha de papel *kraft*, na forma de pôster. Durante a realização da atividade, o professor seleciona quais serão as duplas que farão comunicação oral e quais as que terão seus pôsteres expostos na sala. Ao término da atividade, a classe é organizada tal como uma plateia de um congresso, para apresentação de comunicação oral. As carteiras podem ser dispostas na forma de **U** e os expositores penduram seus pôsteres na lousa e apresentam aos colegas suas resoluções. A sequência de apresentação deve ser das estratégias menos elaboradas para as mais elaboradas. Ao término de cada apresentação, abre-se um tempo para o debate, propiciando aos alunos questionar os colegas que estão apresentando, solicitar-lhes explicações, apresentar-lhes sugestões, etc.

Os demais pôsteres ficam expostos na sala e poderá haver um momento de visitação a eles, de forma que os autores possam contar aos colegas como pensaram na resolução da situação proposta.

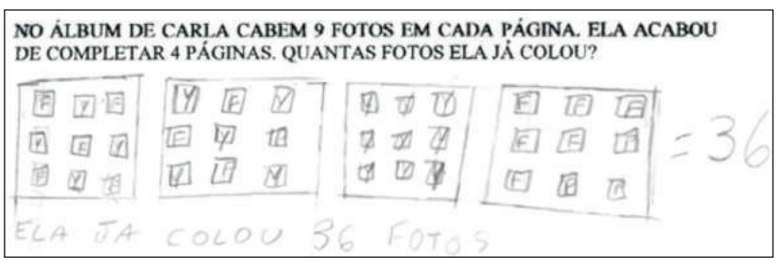
Outra ideia é expor os pôsteres sem apresentação e dar um tempo para que os alunos analisem as estratégias dos colegas e formulem questões para apresentá-las no dia determinado para as apresentações.

Síntese final do trabalho

Após a etapa de socialização ou fechamento do trabalho do aluno, é o momento que o professor precisa fazer a síntese da aula.

Se a atividade proposta tinha como objetivo desencadear o conteúdo a ser trabalhado, é preciso fazer a síntese das respostas dos alunos, explorando as ideias que foram apresentadas e complementando as que forem necessárias. Por exemplo, suponha que o professor decidiu propor uma situação-problema para desencadear o raciocínio multiplicativo e, a partir dessa situação, trabalhar o conceito de multiplicação. Para ilustrar uma situação, vamos expor o trabalho da Profª Elizangela[3], que apresentou aos alunos o seguinte problema: *No álbum de Carla cabem 9 fotos em cada página. Ela acabou de completar 4 páginas. Quantas fotos ela já colou?* Veja as estratégias de dois alunos:

Arquivo dos autores



[3] GALVÃO, E. S. **A resolução de problemas nas aulas de matemática de um 3º ano de ensino fundamental**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

Observe que esses alunos já têm a noção de agrupamentos em quantidades iguais e, a partir dessas estratégias, a professora poderia introduzir a multiplicação como adição de parcelas iguais.

Se a atividade proposta visa avaliar a compreensão que os alunos tiveram de um determinado conceito, no registro escrito ou numa prática de socialização, o professor conseguirá diagnosticar os equívocos e os avanços dos alunos. Poderá fazer as retomadas que julgar necessárias, produzir textos síntese com os alunos ou elaborar outras situações que possam contribuir para avanços na compreensão matemática.

Se o professor apenas recolheu os registros dos alunos para uma avaliação individual, precisará dar um retorno a eles, destacando as boas ideias, analisando as que estavam bem elaboradas, propondo outras semelhantes para ampliar os conceitos que estão sendo trabalhados.

Enfim, toda aula precisa ter um fechamento. Assim, o planejamento precisa prever que a aula tenha início, meio e fim. Deve ser elaborado sempre com base no horário da semana, das aulas com especialistas que os alunos terão no dia ou outros eventos da escola, de forma a garantir continuidade.

A tarefa de casa

A tarefa de casa é importante para o momento de estudo individual do aluno. No entanto, essa tarefa deve ser para o aluno e não para a família. Assim, sempre propor tarefas que sejam exequíveis pelos próprios alunos.

Há diferentes tipos de tarefas que podem ser propostas:

- Tarefas de retomada e/ou fixação do conteúdo trabalhado. O professor poderá propor pequenas tarefas que possibilitem aos alunos continuar pensando sobre o assunto tratado em aula. No entanto, essas tarefas precisam ser planejadas para que haja tempo suficiente de correção na aula seguinte.
- Tarefas que irão desencadear a próxima aula. O professor poderá propor, por exemplo, a resolução de uma situação pelos alunos, na qual eles utilizarão diferentes formas de resolvê-la. No dia seguinte essa tarefa desencadeará a aula. Parte-se da socialização das resoluções dos alunos e introduz o assunto da aula, ou pode-se colocar os alunos, inicialmente, para trocarem ideias em duplas ou grupos para, num momento posterior, promover a socialização. Essa forma de tarefa possibilita que os alunos comecem a pensar num determinado conceito/conteúdo antes mesmo de o professor introduzi-lo. Ao proceder assim, o trabalho será norteado pela resolução de problemas como meio para se ensinar Matemática, ou seja, a introdução de um conceito se dá a partir de problemas resolvidos pelos alunos.
- Tarefas que exigem coleta de material. Muitas vezes a tarefa a ser proposta exige a coleta de material em jornais ou revistas, escolha de sucatas ou outros materiais que serão utilizados na aula seguinte. Pode-se solicitar também que os alunos façam entrevistas em sua casa ou na comunidade.

As formas de correção dependerão dos tipos de tarefas que foram propostas. Todo o material produzido pelos alunos, individualmente ou em grupos, em sala ou em casa, pode se constituir em objeto de avaliação. Nele, o professor tem elementos para acompanhar o progresso dos alunos, os desafios e dificuldades que por ventura experimentem:

- se conseguem explicar de forma mais clara e adequada um procedimento;
- se estão conseguindo ler e interpretar a instrução de um exercício ou o enunciado de um problema;
- se estão se apropriando das ideias/estratégias que são compartilhadas nos trabalhos em grupo ou nos momentos de socialização.

O caderno do aluno mostra-se como um instrumento favorável para o registro de todo o movimento de resolução de atividades propostas, bem como das sínteses produzidas e negociadas pelo coletivo da turma. Nos momentos de socialização de diferentes estratégias, por exemplo, os alunos poderão ser incentivados a copiar da lousa outras estratégias a fim de se posicionar, argumentar, construir um repertório, estabelecer contraexemplos, etc.

O conjunto de registros produzidos representa uma síntese provisória dos conhecimentos matemáticos desenvolvidos em sala de aula. Tais sínteses vão sendo ampliadas a cada nova etapa do processo de discussão e sistematização dos conceitos trabalhados. É importante que no material do aluno fique registrado também o fechamento de uma etapa.

Avaliação, progressão e continuidade das aprendizagens

Nas sugestões dadas anteriormente, a avaliação vai ocorrendo ao longo do processo, seja pela observação sistemática e intencional do professor, seja pelos registros produzidos por alunos e professores. Espera-se que esses momentos de avaliação tenham sido registrados e que possibilitem replanejamentos ao longo do processo.

Esse trabalho sistemático possibilitará que o professor diagnostique as necessidades e avanços dos alunos em termos da Alfabetização Matemática e possa dar continuidade ao processo de ensino com vista à aprendizagem do aluno. Entendemos que no ciclo de alfabetização não faz sentido interromper o movimento de aprendizagem de sala de aula para realização de uma prova formal pelo professor. A avaliação precisa ser contínua e formativa.

Concluindo

Neste caderno tratamos de questões referentes ao planejamento das aulas de Matemática para o ciclo de alfabetização. Em um sentido bastante abrangente, observamos que este planejamento perpassa questões referentes à estrutura física da escola e disponibilidade de materiais e recursos e chega até as atividades dos alunos.

Salientamos que, independente de recursos materiais, há uma grande variedade de possibilidades de utilização de sucata que servem perfeitamente aos nossos propósitos. Esperamos que, após a leitura dos textos e a realização das atividades da seção "Compartilhando", você tenha ampliado suas possibilidades para a Alfabetização Matemática na sua sala de aula.

Compartilhando

Atividade 1

O texto "Diferentes Formas de Planejamento" destaca a importância do planejamento anual e durante o período letivo. Divida com seus colegas os encaminhamentos que planejou para este ano com relação à Alfabetização Matemática. Informe e discuta o que houve de mudanças em relação ao que fez no ano passado. O planejamento deste ano está considerando as ideias presentes no texto?

Atividade 2

Leia a narrativa abaixo e discuta com seus colegas como tem sido a sua prática de sala de aula com relação à Resolução de Problemas.

NEGOCIANDO SIGNIFICADOS NA LEITURA DE UM TEXTO DE PROBLEMA

Eliana Rossi
EMEB Prof. Benno Carlos Claus
Município de Itatiba, SP

Faz parte da minha prática nas aulas de Matemática focar as resoluções de situações-problema com o objetivo de envolver os alunos em situações problematizadoras, que possibilitem a reflexão durante as atividades, a interação, a argumentação, o levantamento de hipóteses e a exposição das mesmas, bem como a validação de suas hipóteses facilitando a construção e apropriação de conhecimentos mais significativos.

Leciono em um 3º ano, numa turma com 23 alunos. No dia 17/05/2013, trabalhei com os alunos o seguinte problema, com o objetivo dos alunos aprenderem a interpretar situações-problema e analisar esse gênero textual, familiarizando-se com sua estrutura e linguagem:

ÚRSULA É UMA URSINHA. ELA PRECISA APRENDER A ANDAR NA CORDA-BAMBA PARA GANHAR UM EMPREGO NO CIRCO COMO MALABARISTA. TODOS OS DIAS ÚRSULA AUMENTA EM 5 CENTÍMETROS A ALTURA DO ARAME EM QUE ELA TREINA. HOJE O ARAME ESTAVA A QUINZE CENTÍMETROS DO SOLO.

Fonte: GWINNER, P. **"Pobremas"**: enigmas matemáticos 1. Petrópolis: Vozes, 1992.

Esses alunos já tiveram contato com outras situações-problema anteriormente, por isso optei por trazer essa em que não está presente o questionamento, com a intenção de observar se os mesmos iriam perceber. Para a resolução desse problema os alunos estavam sentados individualmente. No entanto, a primeira parte da atividade foi realizada no coletivo. Cada aluno sentado em sua carteira recebeu uma cópia do texto do problema. Pedi para realizarem a leitura da situação-problema individualmente, já que a maioria dos alunos é alfabética. Após a leitura, questionei se haviam entendido o problema, os alunos responderam que não, então realizei a leitura em voz alta, e novamente questionei: "Quais as informações que traz esse problema?". Os alunos ficaram por um momento em silêncio. Propus então a leitura por trechos, escolhi uma aluna que possui uma leitura fluente e a partir dessa leitura eram retiradas as informações contidas, através de meus questionamentos. Exemplo: "ÚRSULA É UMA URSINHA.", "Qual é a informação que contém esse trecho?", "ELA PRECISA ANDAR NA CORDA-BAMBA PARA GANHAR UM EMPREGO NO CIRCO COMO MALABARISTA.", "E nesse?"... No momento em que os alunos iam dizendo as informações eu escrevia na lousa.

Após a retirada de todas as informações questionei "Qual é o problema dessa situação?" Uma aluna de imediato disse que o problema era que a Úrsula não tinha um emprego. Perguntei se tinha como resolver essa situação, então vários alunos começaram a procurar uma solução para o problema da ursinha, dizendo: *"Ela pode trabalhar como palhaça, ela é muito grande para andar na corda bamba."*, *"Procurar um emprego em outro lugar."*, *"Andar com a bicicleta de uma roda."* Nesse momento os alunos procuraram trazer soluções usando conhecimentos prévios do seu meio social.

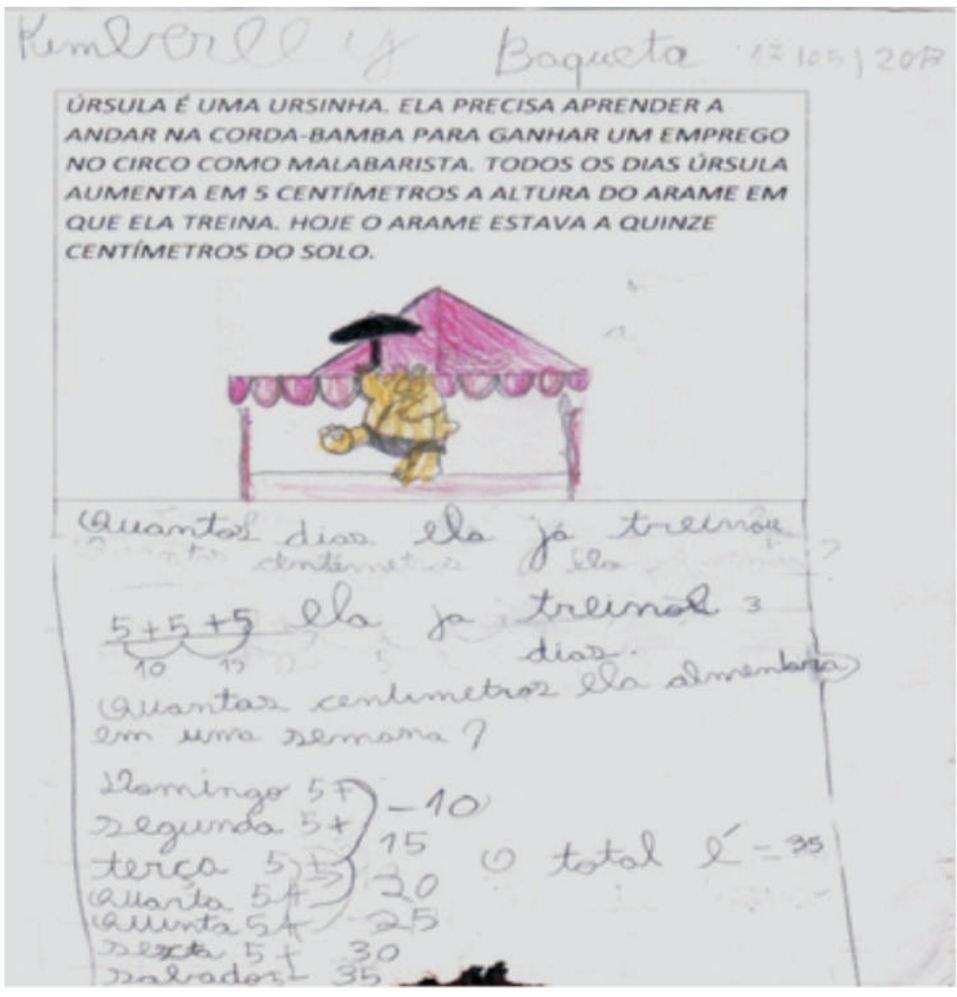
Após as discussões questionei "Será que essa situação é para resolver o problema de desemprego da ursinha? Vamos ler novamente o problema." Realizei a leitura e perguntei quais as informações que havia na situação-problema, os alunos fizeram a leitura na lousa, então questionei "O que precisa ter em uma situação-problema para ser possível resolver? Não está faltando nada?", no primeiro momento houve silêncio, pedi para um aluno ler novamente e perguntei "Não está faltando nada? Quando resolvemos uma situação-problema em Matemática, primeiro retiramos as informações, depois o que é preciso ler?", depois de um tempo um aluno respondeu: "A pergunta!".

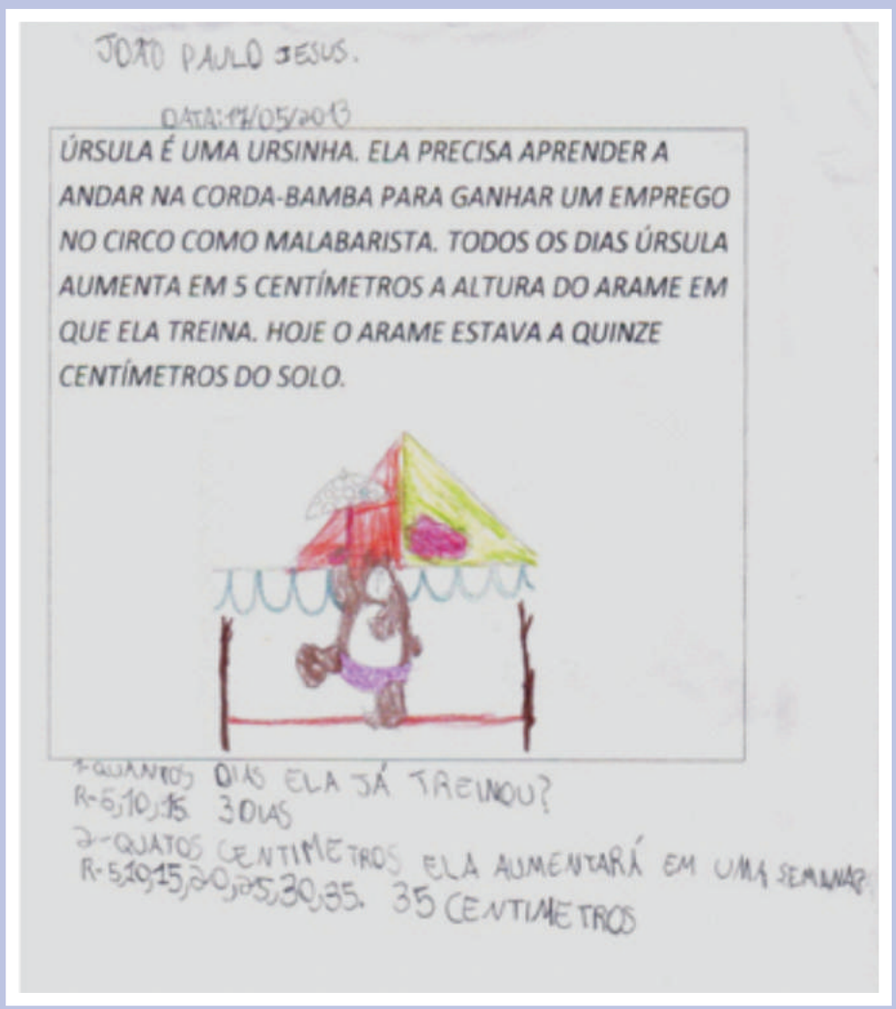
Assim que perceberam a falta da pergunta, propus no coletivo a elaboração da mesma. Para isso leram novamente a situação-problema e as informações retiradas, questionei quais as informações necessárias para a elaboração da pergunta, se todas as informações eram importantes nesse momento. Os alunos leram novamente as informações e selecionaram as mais importantes "Todos os dias Úrsula aumenta em 5 centímetros a altura do arame / hoje o arame estava a quinze centímetro do solo". A partir dessas informações elaboraram a primeira questão "Quantos dias ela

treinou?" perguntei se a situação-problema poderia ter mais uma pergunta, então um aluno propôs mais um questionamento "Quantos centímetros ela aumentará em uma semana?".

A próxima parte da atividade foi a resolução da situação-problema, os alunos leram mais uma vez a situação e resolveram individualmente. Caminhei pela sala auxiliando e intervindo com os que estavam apresentando mais dificuldades. Por meio de questionamentos conduzi os alunos a criar uma estratégia para resolver a mesma: "Quais informações preciso usar para resolver essa pergunta? Quantos dias tem uma semana? Como você acha que pode resolver essa situação? Leia novamente a pergunta." Como faz parte de minha prática o aluno que já havia resolvido a situação, auxiliava outro que estava com dificuldade, possibilitando a troca de experiências.

Por último, houve a socialização das estratégias usadas, alguns alunos mostraram suas resoluções explicando como chegaram ao resultado, mais uma vez havendo a troca de experiências. A seguir exemplos de alguns registros de resolução pelos alunos.




JOÃO PAULO JESUS.

DATA: 14/05/2013

ÚRSULA É UMA URSINHA. ELA PRECISA APRENDER A ANDAR NA CORDA-BAMBA PARA GANHAR UM EMPREGO NO CIRCO COMO MALABARISTA. TODOS OS DIAS ÚRSULA AUMENTA EM 5 CENTÍMETROS A ALTURA DO ARAME EM QUE ELA TREINA. HOJE O ARAME ESTAVA A QUINZE CENTÍMETROS DO SOLO.

1-QUANTOS DIAS ELA JÁ TREINOU?
R-5,10,15 3 DIAS

2-QUATOS CENTIMETROS ELA AUMENTARÁ EM UMA SEMANA?
R-5,10,15,20,25,30,35. 35 CENTIMETROS

Com essas atividades de resolução de situações-problema os alunos aprendem a importância da leitura do enunciado para compreender o problema, reconhecem a estrutura do gênero textual situação-problema em Matemática, aprendem a selecionar informações para chegar a resolução e fazer o registro. Há também a leitura do próprio registro que ajuda na compreensão daquilo que se escreve e do que realmente o problema pede. É uma atividade que necessita estar constantemente presente em sala de aula, para que haja apropriação pelos alunos dos procedimentos, pois os mesmos não ocorrem de uma hora para outra.

Destaca-se na prática da professora Eliana o exaustivo trabalho que ela faz com os alunos, incentivando-os a lerem e relerem o problema, evidenciando quais são as informações apresentadas e o que é pedido. Nesse ciclo, em que os alunos estão se

apropriando da linguagem matemática, esse tipo de prática é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e identificação, uma vez que o texto de problema de Matemática constitui um gênero específico e que precisa ser ensinado na escola. Para a realização do registro da resolução, o texto do problema é novamente fonte de informações para o registro, sendo possível articular os processos de leitura e escrita da resolução do problema. Nota-se ainda, na narrativa da professora Eliana, a compreensão dos aspectos culturais em que os alunos estão envolvidos, pois a questão do desemprego é o fato que mais chamou a atenção deles. Habilmente ela conduz as discussões, sem desrespeitar os comentários e as soluções propostas para resolver o problema enfrentado pela personagem. Importante ressaltar que atividades como essa também requerem uma postura crítica frente às situações. Aos alunos, o desemprego lhes pareceu um dos aspectos fundamentais, cabendo ao professor ampliar a discussão, por exemplo, refletindo sobre os maus tratos que muitos animais sofrem em trabalhos como esse.

Atividade 3

Nas próximas narrativas, as professoras Selene e Ida apresentam trabalhos relacionados à Educação Estatística. Após ler os relatos e os comentários relacionados, discuta com seus colegas como tem sido o trabalho com esta importante área na sua sala de aula. O que os alunos podem aprender com atividades como esta, além de construir e ler gráficos?

EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA: ALÉM DE GRÁFICOS E TABELAS

Selene Coletti
EMEB Cel. Francisco Rodrigues Barbosa
Município de Itatiba, SP

Sou professora da rede municipal de Itatiba, SP, trabalhando com Educação Infantil e Educação Básica há cerca de 30 anos. O presente trabalho foi realizado em 2010, na turma do 1º ano B, com 31 alunos.

Participando de uma formação continuada na época percebia que os encontros de formação permitiram e permitem ampliar cada vez mais nosso horizonte profissional. Num dos semestres, estudando sobre Educação Estatística e aproveitando a ideia do Censo que estava acontecendo no Brasil nos foi proposta a realização de um Censo com as crianças que atuávamos. Pudemos discutir e elaborar uma sequência de atividades levando em consideração os seguintes momentos: definição do tema, aproximação e envolvimento com o tema, busca e tratamento da informação, organização dos dados, síntese e comunicação.

A escola estava comemorando 50 anos[4], utilizei a ideia do Censo para sabermos o que as crianças da outra classe, um 2º ano, pensavam sobre a escola. Trouxe as perguntas prontas, que havíamos elaborado na formação[5]. Tais questões, em número de sete, possuíam parte escrita e símbolos para facilitar a leitura já que não eram muitos os alfabéticos.

3 – COMO VOCÊ VEM PARA A ESCOLA:

Carlos Cesar Salvadori

Apresentei-as e discutimos os símbolos existentes nas perguntas, que foi de fácil entendimento para todos. As crianças quiseram acrescentar mais três questões[6]. Trouxe no dia seguinte digitado e com a simbologia combinada. Lemos as perguntas, retomamos e propus iniciarmos as entrevistas. Estas, conforme combinado previamente com a professora da outra classe, seria feita num único dia. Assim, cada criança entrevistou outra do 2º ano. Como o número de alunos da classe vizinha era menor, dois alunos da nossa classe foram assistentes do entrevistador.

As crianças quiseram também responder às perguntas que fizemos oralmente.

Terminadas as entrevistas, passamos para a tabulação dos dados. Cada criança tinha em mãos a entrevista realizada. Trouxe uma tabela para cada pergunta. O ajudante do dia ia marcando cada resposta no seu respectivo lugar.

COMO VOCÊ VEM PARA A ESCOLA:

CARRO		
A PÉ		
ÔNIBUS		
VAN		

[4] A EMEB "Cel. Francisco Rodrigues Barbosa" comemorou em setembro 50 anos de existência e foi nos proposto a realização de um projeto contemplando a trajetória da escola para ser exposto na Escola Aberta para a Comunidade em 28 de setembro.

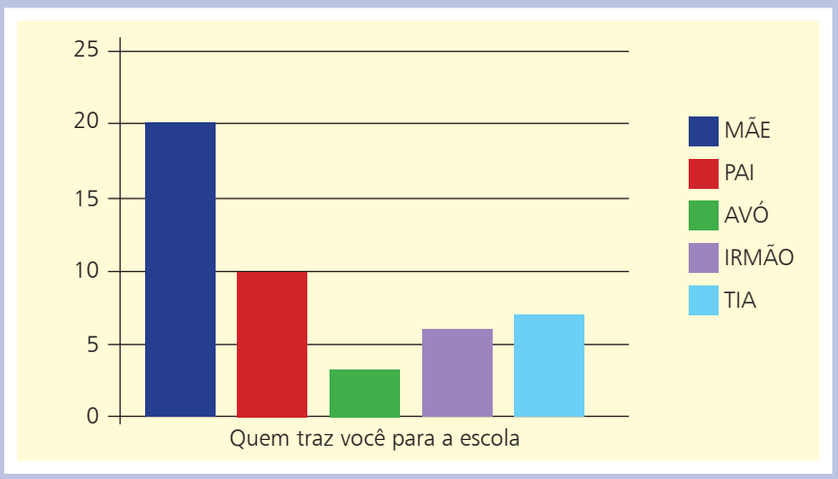
[5] As questões eram do tipo: Você é menino ou menina? Você mora perto ou longe da escola? Como você vem para a escola (de carro, de Van, a pé, ou de ônibus)? Quem traz você para a escola (mãe, pai, tio, irmão, avó)? Você tem irmãos estudando na escola? Você gosta da escola? Você acha nossa escola: boa, ruim ou regular?

[6] Qual o lugar da escola que você mais gosta? O que você mais gosta na escola? Qual a pessoa que você mais gosta na escola?

Foi nesse momento que a classe respondeu às perguntas, uma aluna ia lendo cada um dos questionamentos e as crianças iam respondendo. O ajudante seguiu o mesmo procedimento citado anteriormente. Para diferenciar a resposta, utilizamos cores diferentes na tabela.

Em seguida, contamos os dados obtidos e fiz alguns questionamentos para explorar onde havia mais, ou menos respostas iguais ou diferentes.

A próxima etapa foi a confecção dos gráficos. Fomos até o laboratório de Informática da escola para construir os gráficos. O professor de Informática preparou previamente no Excel, com as questões da entrevista, dados para que as crianças construíssem os gráficos referentes a cada pergunta. Após as explicações de como funcionava a ferramenta, cada dupla, transportou as informações da tabela obtendo os gráficos, uma vez que era necessário colocar os números num determinado espaço para que as colunas fossem sendo construídas. As crianças gostaram bastante de realizar essa atividade, algumas ficavam surpresas com o "surgimento" das colunas.



Pudemos depois explorar os gráficos obtidos, questionando inicialmente onde havia mais ou menos "ocorrências". Fiz também questões do tipo: "o que aconteceria no gráfico se chegassem mais 3 crianças cujo pai as trouxesse para a escola" ou "se 5 crianças não viessem mais com a tia e sim com o pai?" ou "se mais 3 meninas chegassem?". Conforme propunha, discutíamos as respostas e em seguida inseria ou retirava os dados, constatando ou não o que haviam previsto. Puderam perceber que as colunas podem variar conforme mudam as informações. Nesse caso, a ferramenta digital possibilitou um rápido instrumento de visualização e análise de previsões e erros. A tecnologia conferiu movimento aos dados, conforme as problematizações eram propostas por mim, além de oferecer às crianças situações-problema nas quais puderam colocar em jogo tudo o que sabiam, construindo novos conhecimentos.

Após as análises dos gráficos e tabelas, a classe produziu um texto com as conclusões conforme segue:

OS ALUNOS DO 1º. ANO B DA SELENE FIZERAM O CENSO ESCOLAR. ENTREVISTARAM O 2º. A E O 1º. B TAMBÉM PARTICIPOU RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS.

O CENSO ESCOLAR TINHA 10 PERGUNTAS SOBRE A ESCOLA. VINTE E SETE ALUNOS DA SELENE RESPONDERAM ÀS PERGUNTAS E VINTE E QUATRO DA PROFESSORA CLAUDIA FORAM ENTREVISTADOS.

- TEM MAIS MENINOS;
- TEM MAIS PESSOAS QUE MORAM LONGE DA ESCOLA;
- TEM MAIS ALUNOS QUE VÊM A PÉ;
- SÃO MAIS AS MÃES QUE TRAZEM AS CRIANÇAS PARA A ESCOLA;
- TEM MAIS CRIANÇAS COM IRMÃOS ESTUDANDO NESTA ESCOLA;
- CINQUENTA ALUNOS GOSTAM DA ESCOLA E SÓ UM NÃO GOSTA;
- MUITAS PESSOAS ACHAM A ESCOLA LEGAL (44 PESSOAS);
- A QUADRA É O LUGAR QUE MAIS GOSTAM DA ESCOLA;
- TEM MAIS CRIANÇAS QUE GOSTAM DE INFORMÁTICA (40);
- AS CRIANÇAS DO 2º. A E 1º. B GOSTAM MAIS DOS AMIGUINHOS.

TEXTO PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO 1º. B

Fizemos depois um painel que ficou no pátio da escola para socializarmos todas as informações obtidas.

O trabalho realizado trouxe bons resultados levando-se em consideração a heterogeneidade, a faixa etária e os objetivos em questão. Possibilitou-me o aprofundamento dentro da Educação Estatística, indo além do simples trabalho com gráficos e tabelas que até então realizava. Possibilitou-me proporcionar às crianças situações-problema nas quais puderam colocar em jogo conhecimentos e experiências contextualizadas. Também foi possível, com o uso do computador, aproximar ainda mais as crianças desta prática de letramento, na qual a intervenção do professor é fundamental para que possam transformar o conhecimento produzido em sala de aula e aproximar os alunos de práticas sociais de leitura e escrita matemática.

A narrativa da professora Selene evidencia a importância da formação contínua, visto que destaca o quanto tem aprendido nos grupos de formação. Relata uma experiência em sala de aula, quando aproveitou dois momentos importantes que estavam ocorrendo: o censo de 2010 e o aniversário da escola. Envolver os alunos em situações próximas das que eles estão vivenciando em um contexto dentro e fora da escola, aguça a curiosidade sobre esses assuntos e confere sentido à atividade escolar. A organização desse projeto estatístico (coleta, organização, apresentação e análise de dados) possibilitou às crianças conhecerem uma metodologia de tratamento de informação. Nesse caso, puderam reconhecer uma mesma informação sendo registrada por meio do desenho, da tabela e do gráfico, explorando diferentes registros dos alunos. Além disso, a utilização do computador possibilitou que os alunos percebessem a variação da altura das colunas do gráfico em função do número de respostas aos itens.

PARTINDO DE UMA SITUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO, EXPLORANDO DIFERENTES FORMAS DE REGISTRO

Ida Maria Marassatto
E.M.E.B. Professor Benno Carlos Claus
Município de Itatiba, SP

A experiência aqui relatada ocorreu em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, com 24 alunos.

Faz parte da rotina escolar a marcação do tempo por meio de calendário, utilizando-se a contagem em situações diversas: comunicação de quantidades utilizando a linguagem oral, notação numérica e registros convencionais ou não; comparação de escritas numéricas; uso de oralidade para comunicar ideias; leitura de imagem e símbolos diversos (tabelas e gráficos); circulação de ideias, dúvidas e observações.

Este relato apresenta uma atividade em que utilizei como material de apoio o livro didático "Hoje é dia de Matemática"[7], complementado pelo calendário e informações pessoais dos alunos.

Existem situações cotidianas em sala de aula que acabam gerando uma situação de investigação. No mês de março de 2013 tivemos cinco aniversariantes. A aluna Stephanny comentou que *"tinha muita criança no mês de Março"*. Lancei uma pergunta à sala que me fez tomar a decisão de trabalho: "O que é aniversário?".

Surgiram respostas variadas: *"É o dia que tem festa"*, *"A mãe compra bolo"*, *"Todos cantam parabéns"*, *"Assopra a velinha"*.

[7] TOSATTO, C. C.; TOSATTO, C. M., PERACCHI, E. P. F. **Hoje é dia de matemática:** 1º ano. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

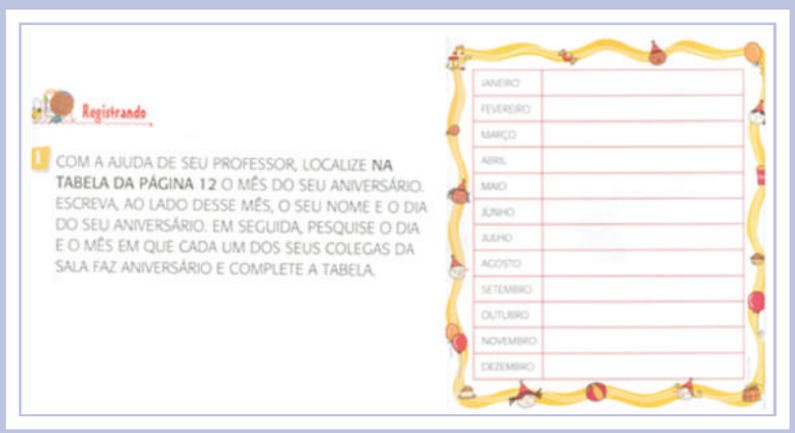
Nova pergunta: "Mas por que é neste dia e mês específico e não muda?". Não houve resposta, insisti para que refletissem.

A aluna Brendha respondeu que foi o dia em que ela nasceu. Perguntei se a sala concordava com isso e a resposta foi um sonoro "não". A partir disso comecei a elaborar uma sequência de atividades pensando no trabalho proposto pelo livro didático e a possibilidade de investigação que surgiu em aula.

1º passo – Coletando dados

Propus uma pesquisa junto aos familiares: data de nascimento. Em seguida, coletamos os dados para preenchimento de uma tabela do livro "Hoje é dia de Matemática", páginas 11 e 12.

Planejei a organização do gráfico de colunas com a legenda com cores diferentes para distinguir os meses do ano.


Registrando

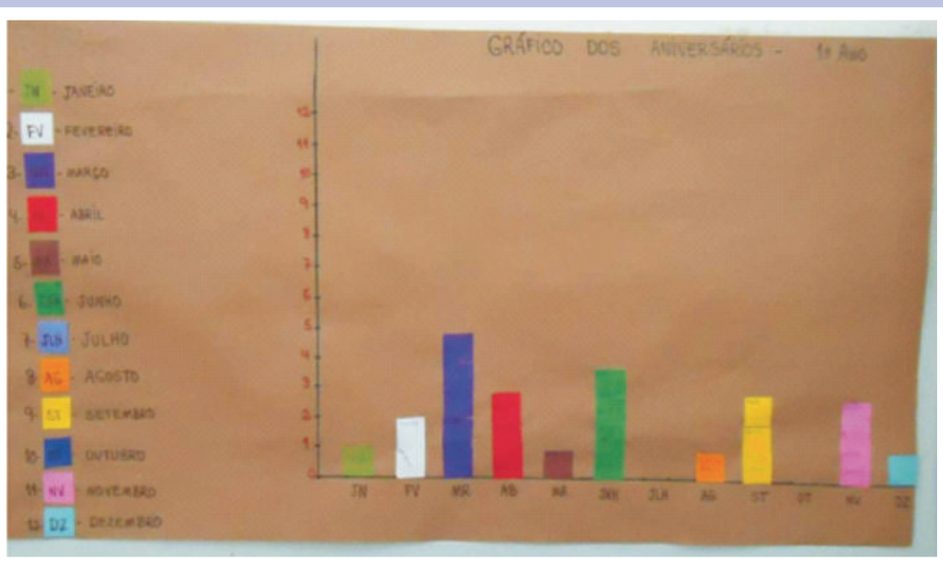
1 COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, LOCALIZE **NA TABELA DA PÁGINA 12** O MÊS DO SEU ANIVERSÁRIO. ESCREVA, AO LADO DESSE MÊS, O SEU NOME E O DIA DO SEU ANIVERSÁRIO. EM SEGUIDA, PESQUISE O DIA E O MÊS EM QUE CADA UM DOS SEUS COLEGAS DA SALA FAZ ANIVERSÁRIO E COMPLETE A TABELA.

JANEIRO	
FEVEREIRO	
MARÇO	
ABRIL	
MAIO	
JUNHO	
JULHO	
AGOSTO	
SETEMBRO	
OUTUBRO	
NOVEMBRO	
DEZEMBRO	

Arquivo dos autores

2º passo – Construindo gráficos

Consultando a tabela do livro e legenda de cores, cada aluno escreveu seu nome em um pedaço de papel na cor correspondente ao mês de seu aniversário, colando-o no gráfico no respectivo mês.



Arquivo dos autores

Visualizando o gráfico surgiram novos comentários muito interessantes.

Lucas: – *Tem mês que ficou igual.*

Questionei o porquê.

Ezequiel: – *Porque tem 3 aniversários* (Abril, Setembro e Novembro)

Outros meses com a mesma quantidade foram mencionados:

Eduardo: – *Tem quatro com apenas 1 aniversário* (Janeiro, Maio, Agosto e Dezembro), como ele ainda não consegue nomear os meses, levantou-se e foi mostrar. Aluna Eloá falava os meses conforme eram mostrados pelo colega.

Brendha fez um comentário sobre os meses que não tinham aniversariantes, julho e outubro.

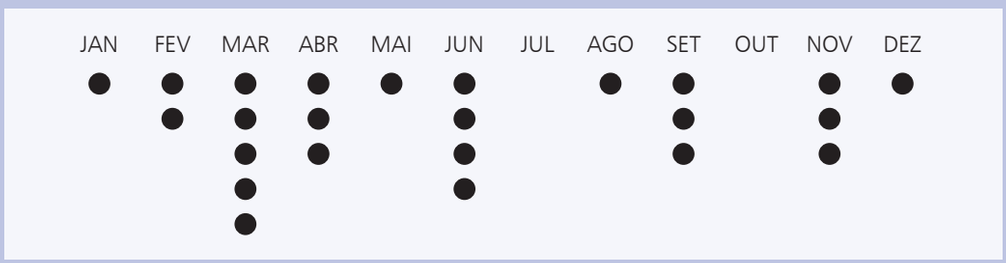
Perguntei qual número representaria aquela situação, vários alunos responderam que era o 0 (zero).

Fiz nova proposta à sala: – Quantos quadradinhos foram colados no gráfico?.

Os alunos levantaram para contar; nenhum deles observou a contagem do dia que constava com presença de 100% da sala, ou seja, 24 alunos.

3º passo – Gráfico de setores (gráfico de pizza)

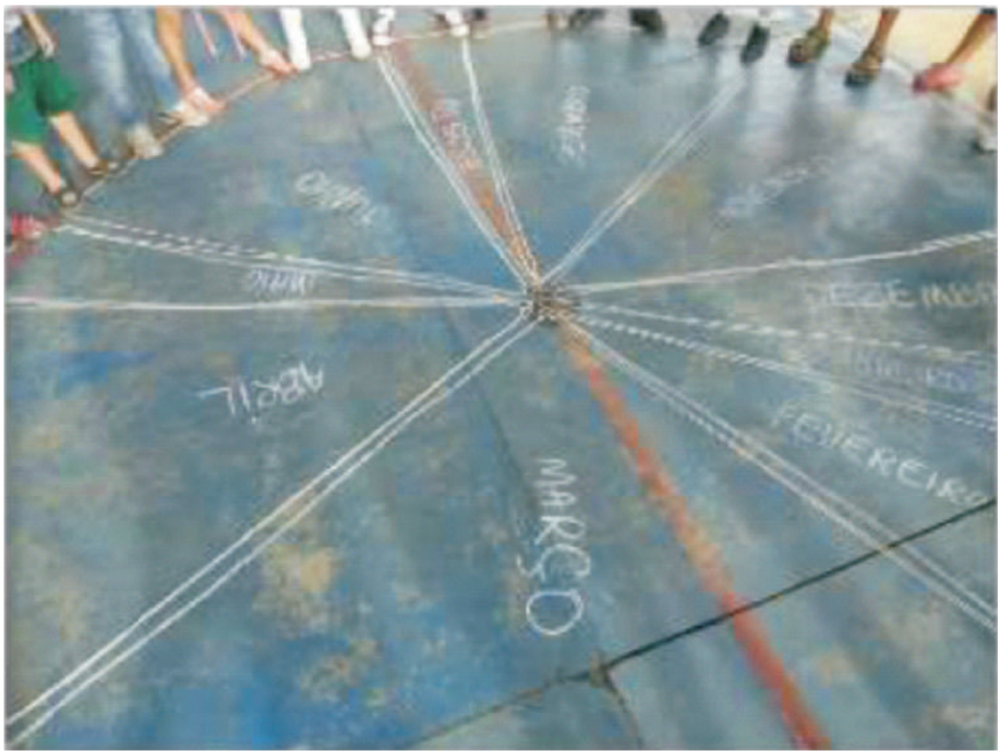
Para a construção desse gráfico as crianças foram dispostas, inicialmente, sentadas em círculo na quadra. Antes, escrevi o nome dos meses no chão, um ao lado do outro e organizei as crianças em frente aos nomes, como ilustrado a seguir, onde cada círculo representa a criança aniversariante do mês.



Tracei um círculo imaginário e comecei chamando o aniversariante de Janeiro, saindo com o barbante do centro do círculo até seus pés; pedi que colocasse os dois pés sobre o barbante esticado e voltei até o centro, formando a primeira "fatia da pizza". Assim prosseguimos até o mês de Dezembro.

Contornei a marcação do barbante com o giz e retiramos todo o barbante para que os alunos ficassem a vontade. Escrevi o nome do mês em cada "fatia".

Observação: Neste dia o aluno Ezequiel faltou e Lucas sugeriu que desenhássemos o colega no seu lugar.



Arquivo dos autores

Enquanto o gráfico era construído, surgiram muitos comentários, citarei apenas alguns:

Stephanny: – *Olha o tamanho do pedaço é grande se tiver bastante criança, veja aqui (mês de Março), neste dia tem cinco aniversários.*

Eloá: – *Não é o dia, nós não fazemos aniversário no mesmo dia, o mês é igual.*

Brendha: – *Março ficou com o maior pedaço.*

Eduardo: – *Formou um pedaço com pouca e bastante pizza* (grande e pequeno).

Gabriel: – *O primeiro pedaço dessa pizza foi do Donizetti, porque ele fez aniversário primeiro que todos e da Eloa é o último.*

Stephanny completou o pensamento do colega: – *O Donizetti nasceu primeiro e a Eloá nasceu por último.*

Aqui surgiu uma nova questão a se trabalhar: a linha do tempo, pois Eloá nasceu um ano antes do Donizetti, portanto é mais velha que ele.

Comentei naquele momento que o que estava sendo mostrado com todas aquelas atividades era o número de aniversariantes de cada mês. Para pensarmos sobre o dia de aniversário, teríamos de fazer outra coleta de dados. Voltamos à sala e solicitei

que fizessem um registro da atividade, através de desenho, observando se alguém consultaria o gráfico para coletar dados precisos. Apresento, como exemplo, um dos registros.

Arquivo dos autores

Os alunos Gabriela, Matheus e Nicole levantaram-se várias vezes, contaram apenas o número de aniversariantes do seu mês de aniversário, mas isso não apareceu no registro. Já outros alunos fizeram registros muito interessantes, preocupando-se com os detalhes de informação.

Conclusão

Observando a tabela do livro, percebi que os alunos consultavam o calendário, observando quantos dias faltavam para seu aniversário. Quem já tinha feito aniversário, trocava ideia sobre a idade de cada um e qual o dia e mês do aniversário dos colegas. O capítulo do livro despertou muita curiosidade entre as crianças, ou seja, criou uma situação onde precisaram pensar sobre formas de coleta de dados, organização e análise dos mesmos.

Enquanto professora, minhas expectativas foram além, consegui manter um equilíbrio entre números e operações, espaço e forma, medidas e educação estatística, houve regularidade no passo a passo envolvendo a resolução dos problemas que foram ocorrendo, pois acredito que tais propostas permitem ao aluno ampliar experiências de apropriação da Matemática.

A narrativa da professora Maria Ida exemplifica como é possível ampliar uma proposta do livro didático. Ela poderia simplesmente ter preenchido a tabela proposta no livro e dado continuidade, no entanto, aproveita a fala de uma aluna e desenvolve um amplo trabalho explorando as datas de aniversário dos alunos. Destaca-se que, quando a professora foi para o pátio da escola para desenhar o gráfico de pizza, ela colocou os alunos em um gráfico de colunas, tal como realizaram na sala. Ela deu "vida" ao gráfico, tanto é que, ao sentirem a falta de um colega no momento do gráfico de setores, eles o desenham.

Nem sempre é possível fazer ampliações ou adequações das atividades do livro didático. Isso demanda tempo, experiência e criatividade do professor, principalmente se ele fizer isso sozinho. Por outro lado, é possível transformar os encontros pedagógicos entre professores em momentos de produção coletiva de atividades, adaptações e ampliações. Vários professores produzindo coletivamente as atividades possibilitam aprendizagens compartilhadas.

Nesses relatos, a ênfase foi a Educação Estatística. Pela leitura pode-se perceber a grande potencialidade dessa área para trabalhos interdisciplinares. O Caderno 7: Educação Estatística tratará desse tema com maior profundidade.

Atividade 4

Quando trabalhamos com jogos, é fundamental vivenciar o jogo antes de levá-lo à sala de aula. A partir desta vivência poderemos descobrir uma série de conceitos que podem ser desenvolvidos com o jogo, além de imaginar possibilidades de intervenção durante e após o momento do seu uso com as crianças. Vamos iniciar jogando duas partidas do jogo "Travessia do Rio":

Esse jogo está descrito com detalhes no Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática

Material do jogo:

- 2 dados com faces numeradas de 1 a 6;
- 2 conjuntos de 12 fichas iguais, cada um deles de cor ou forma diferente;
- Um tabuleiro:

Margem

Rio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Margem

Regras:

1) Cada jogador coloca as suas fichas, numa das margens do rio, da maneira que quiser, podendo pôr mais do que uma na mesma casa, deixando outras vazias.
2) Alternadamente, os jogadores lançam dados e calculam a soma obtida.
3) Se a soma corresponder a uma casa onde estejam as suas fichas, na margem respectiva, passar uma delas para o outro lado do rio.
4) Ganha quem conseguir passar primeiro todas as fichas para o outro lado.

Discuta com seus colegas que conceitos podem ser desenvolvidos durante a realização desse jogo e quais as dificuldades para o seu uso nas suas salas de aula. Depois dessa discussão, leia a narrativa da professora Cidinéia, que compartilha conosco sua experiência:

OS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: MOMENTOS DE REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

Cidinéia da Costa Luvison
E. M. Professora Maria Losasso Sabella
Município de Bragança Paulista, SP

Essa narrativa tem como objetivo trazer momentos de reflexão de alunos do 3º. ano do Ensino Fundamental durante algumas aulas de Matemática em que trabalhávamos com o jogo Travessia do rio. As aulas aconteceram em uma escola localizada no município de Bragança Paulista – SP que atende aproximadamente 450 alunos entre o 2º. e 5º. ano do Ensino Fundamental.

O jogo *Travessia do rio*[8] é composto por um tabuleiro que simula um rio e suas margens, dois conjuntos de fichas de cores diferentes para cada jogador e dois dados numerados de 1 a 6. Ao escolher as cores, cada jogador coloca as fichas nas casas numeradas de um a doze. Após lançar os dados, a soma é calculada e o número com soma correspondente à aposta passa para o outro lado do rio.

[8] O jogo foi produzido pela Associação de Professores de Matemática de Portugal (APM) a fim de trabalhar questões que envolvem a Estatística e a Probabilidade.

A partir do contato com o jogo, o grupo se envolveu em um trabalho com dois gêneros: o oral e o escrito. O primeiro gênero se deu nos momentos de interação dos alunos, antes do jogo (na leitura da regra), durante o jogo (nas discussões propostas no próprio movimento do jogo) e depois do jogo (quando os alunos liam e discutiam sobre os seus registros). O gênero textual se fez presente, durante o registro escrito, ao estar em contato com a regra e a partir das escritas no diário de aprendizagem que possuem e que utilizam coletivamente.

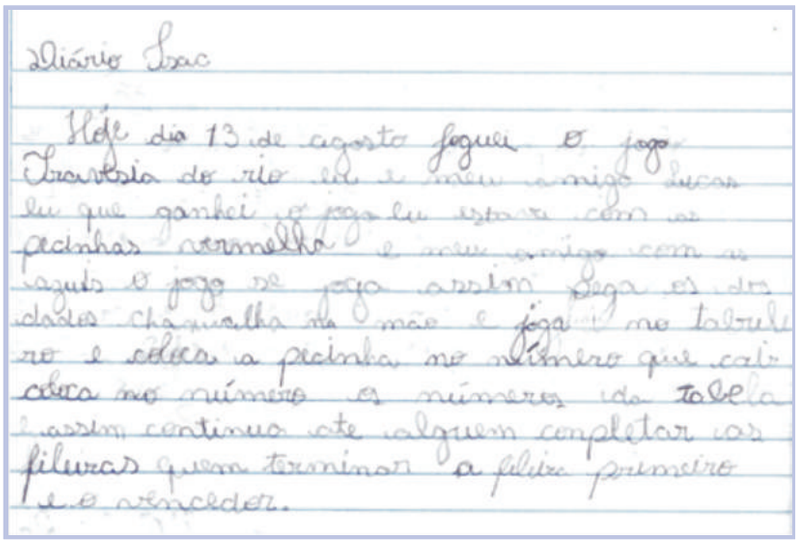
O diário de aprendizagem faz parte de uma prática que tenho em minhas aulas em que os alunos procuram registrar livremente suas impressões, descobertas, dúvidas e questionamentos em relação ao conceito trabalhado nas aulas de Matemática. A escrita no diário acontece de forma livre, ou seja, as crianças solicitam quando querem escrever e no dia seguinte compartilham esses registros com a classe, gerando novas discussões e até mesmo suscitando novas escritas por parte de outros alunos (autores). O diário foi nomeado pelas crianças como "Isac".

Quando apresentei o jogo à sala, os alunos ficaram muito entusiasmados, pois ele traz esse movimento de alegria e envolvimento entre as crianças. Como se tratam de 30 alunos, pedi que se organizassem em duplas, já que normalmente a sala já tem essa organização, mas deixei-os a vontade para escolher com quem jogariam e mudar de lugar caso achassem necessário. O primeiro contato dos alunos foi com a regra e o material do jogo. O objetivo seria que realizassem a leitura, discutissem sobre ela e manipulassem o seu material a fim de iniciar as jogadas.

Durante a leitura da regra, a discussão e a volta constante ao texto criou-se um ambiente de reflexão. Ao mesmo tempo em que faziam a releitura, tentavam refletir e enunciar seus posicionamentos em relação a ela, o que possibilitou a primeira tentativa da manipulação das fichas. Algo interessante foi a forma que essa leitura foi sendo conduzida, ler, voltar ao gênero, enunciar suas posições e lidar com a ansiedade em jogar foi algo que muitas duplas tentavam buscar. Algumas das enunciações que expuseram: *"... é assim: joga o dado e a soma que sair anda com as fichas"*, *"tem que jogar os dados primeiro, quando chegar no 12, ganha"*, *"primeiro tem que por as fichas, depois jogar os dados"*, *"tem que ficar todas as fichas aqui ó"* (apontando para a palavra "rio" antes do número 1).

Esses momentos de discussões possibilitaram aos alunos buscar uma forma de iniciar o jogo, mesmo que no primeiro momento estivessem fora do contexto da regra e de sua compreensão. Esse aspecto também se tornou presente durante o registro da aluna Camila[9] no diário:

> Diário Isac
>
> [...] o jogo se joga assim pega os dois dados chacoalha na mão e joga no tabuleiro e coloca a pecinha no número que cair na tabela e assim continua até alguém completar as fileiras quem terminar a fileira primeiro é o vencedor.


Diário Isac

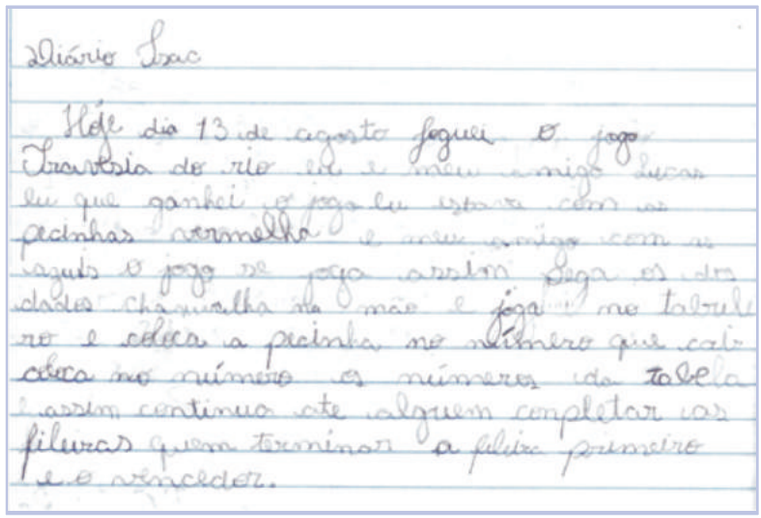
Hoje dia 13 de agosto joguei o jogo Travessia do rio eu e meu amigo Lucas eu que ganhei o jogo eu estava com as pecinhas vermelho e meu amigo com as azuis o jogo se joga assim pega os dois dados chacoalha na mão e joga no tabuleiro e coloca a pecinha no número que cair coloca no número os números da tabela assim continua até alguém completar as fileiras quem terminar a fileira primeiro é o vencedor.

Registro da aluna Camila.

Ao realizar a leitura de seus registros para a sala alguns alunos questionam Camila da forma como iniciou o jogo. O aluno David enfatiza que a regra número um dizia que *"precisa apostar as fichinhas antes de jogar os dados"* fazendo com que muitas crianças, inclusive Camila voltasse a leitura da regra e percebesse que a aposta das fichas viria antes. A reflexão diante dos registros fez com que o jogo tomasse outros caminhos, pois ao jogar novamente muitas crianças que estavam jogando como Camila, voltam ao tabuleiro e faziam a aposta de todas as fichas, antes dos dados serem lançados.

[9] Os nomes dos alunos utilizados na narrativa são fictícios.

Outro momento importante foi durante a escrita das estratégias do jogo. No momento em que circulava pela sala procurei questionar acerca da organização das fichas no tabuleiro, o motivo que levou a determinadas apostas, por que determinado jogador havia vencido, o que tornou o movimento do jogo um processo de investigação, ou seja, um problema em movimento. O diálogo que os alunos realizaram trouxe a necessidade da escrita e de certa forma a ansiedade de ler, no dia seguinte, as "descobertas" que haviam realizado durante o jogo, como os registros dos alunos Bruna e João:


Diário Isac

Hoje dia 13 de agosto joguei o jogo travessia do rio eu e meu amigo Lucas eu que ganhei o jogo eu usei as peninhas vermelho e meu amigo com as azuis o jogo se joga assim pega os dois dados chacoalha na mão e joga no tabuleiro e coloca a peninha no número que caiu e coloca no número os números da tabela assim continua até alguem completar as fileiras quem terminar a fileira primeiro é o vencedor.

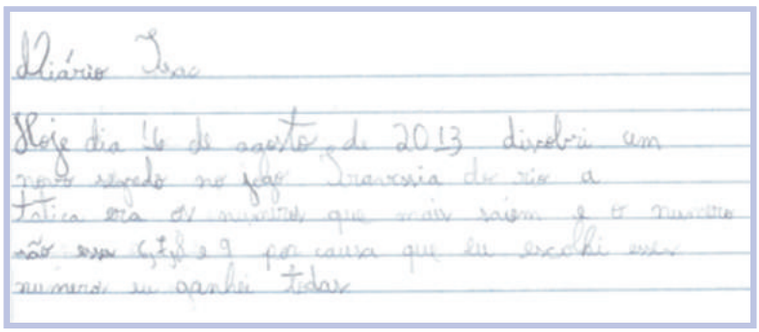
Diário Isac

[...] Eu descobri que não dá 1 com 2 dados.

Registro da aluna Bruna.

Diário Isac

[...] os números que mais saem e o número são essa 6,7,8 e 9 por causa que eu escolhi esses números eu ganhei todas.


Diário Isac

Hoje dia 16 de agosto de 2013 descobri um novo segredo no jogo travessia do rio a ficha era os numeros que mais saem e os numeros são essa 6,7,8 e 9 por causa que eu escolhi esses numeros eu ganhei todas

Registro do aluno João.

Durante a leitura do diário, vários alunos confirmam sobre os registros de Bruna, pois a maioria já havia percebido que apostar no número 1 não seria uma boa escolha, já que segundo eles é "impossível" cair o 1, já que são dois dados e a menor soma seria o 2. Porém, outras crianças que ainda continuavam apostando no 1, pediram para que a aluna explicasse melhor a sua descoberta, o que a fez mostrar, jogando os dados, que não haveria como a soma ser 1. Um dos questionamentos na sala, a partir da fala da aluna, foi a possibilidade de jogar apenas um dado, o que fez David alertar que a regra não dizia isso, portanto não seria possível.

Quanto ao registro de João, sobre as apostas nos números 6, 7, 8 e 9 a discussão foi muito intensa, pois vários alunos não haviam percebido quais os números que seriam os melhores para se apostar.

A escrita de João despertou na sala a curiosidade de voltar ao jogo e tentar compreender o motivo pelo qual esses números saíam mais. O curioso foi observar três duplas, registrando livremente no caderno os números que saíam em cada jogada, pois o objetivo seria registrar suas descobertas e trazer para a sala novas discussões, no momento em que a leitura ocorresse.

Além de ser um momento importante de investigação para os alunos, o registro e a leitura cria para o professor oportunidades importantes de problematizações e discussões acerca dos conceitos matemáticos, pois faz com que também produza, juntamente com seus alunos, novas reflexões.

As práticas de leitura e escrita estão presentes na narrativa da professora Cidinéia. Faz parte de sua rotina em sala de aula o trabalho com os jogos, a exploração das regras do jogo e os registros durante e após o jogo, por meio da resolução de problemas de jogo. O ineditismo de sua prática está na produção, pelos alunos, do diário de aprendizagem. Nos exemplos por ela apresentados, pudemos constatar o quanto os alunos produzem livremente o diário, mas em todos eles há sinais de compreensão das regras do jogo e indícios de compreensão matemática do jogo, expressas, nesse caso, pelas noções de chance. O diário de aprendizagem pode ser produzido tanto no coletivo da classe, como é o caso da professora Cidinéia, quanto em registros individuais realizados no próprio caderno do aluno. Destaca-se ainda que a situação-problema trabalhada no jogo possibilitou aos alunos da professora Cidinéia o envolvimento em uma investigação Matemática: o jogo criou a necessidade de se saber qual a soma que tem maior possibilidade de ocorrer quando se jogam dois dados; essa informação era fundamental para o desafio – ganhar o jogo!

Atividade 5

Consideramos o trabalho com resolução de problemas como um dos aspectos centrais com a Educação Matemática já no início de escolarização. No entanto, um trabalho com problemas sempre do mesmo tipo acaba por mecanizar processos e rapidamente leva à pergunta clássica dos alunos: – Professora, é de mais ou de menos? A narrativa da professora Daniela nos auxilia a repensar este modelo. Depois de sua leitura, planeje uma intervenção em sua sala de aula para compartilhar no próximo encontro.

FORMULAR PROBLEMAS FAVORECE A APRENDIZAGEM DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS?

Daniela Aparecida de Souza
EMEB Prof. Benno Carlos Claus
Município de Itatiba, SP

A experiência aqui relatada foi realizada na sala de 3ª A, turma composta de 23 alunos.

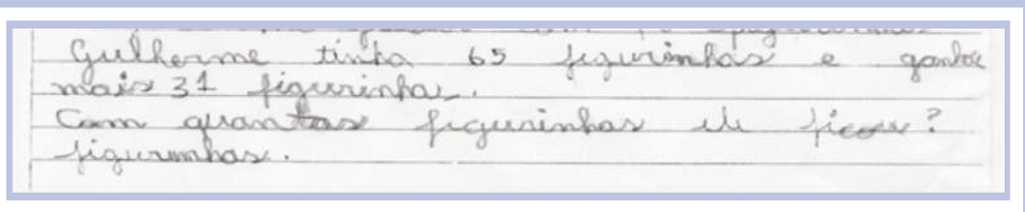
Na busca de uma melhor compreensão sobre as questões de escrita nas aulas de Matemática foi que resolvi desenvolver uma atividade de elaboração de situações-problema a partir de alguns dados estabelecidos. Priorizei a elaboração a partir de conceitos trazidos por Chica (2001)[10] a qual apresenta algumas propostas de formulações de problemas de acordo com os objetivos que o professor deseja alcançar. Escolhi duas delas:

Continuar um problema iniciado – o aluno precisará fazer uma relação entre o início dado dos problemas com as informações que serão acrescentadas por ele, finalizando o texto com uma pergunta para solucionar a questão contida no mesmo.

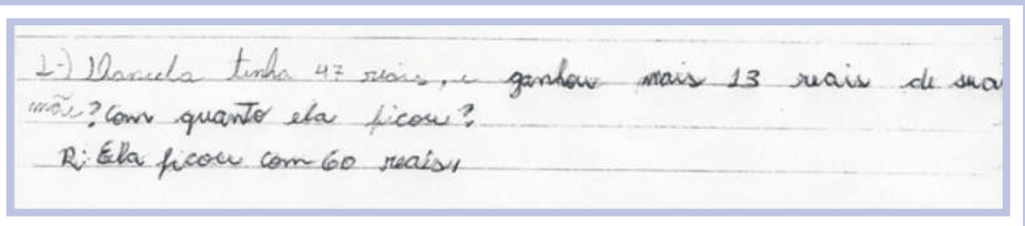
Elaborar um problema a partir de uma operação – esse tipo de atividade tem como finalidade desenvolver a relação de uma determinada operação com sua ideia textual, ou seja, se é de subtração o sujeito precisa produzir uma situação que esteja vinculada a esta operação.

[10] CHICA, C. Por que formular problemas? In: SMOLE, K.; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 151-173.

No dia 10/06/13 escolhi algumas propostas para serem desenvolvidas pelos alunos, selecionei duas para analisar: a primeira foi elaborar uma situação-problema com os dados "Guilherme ficou com 95 figurinhas" e, a segunda proposta, era elaborar uma situação-problema a partir da adição 47 + 13. Com as amostras em mãos, logo depois da socialização no coletivo, fui analisar melhor as escritas e comecei a refletir sobre como eles haviam produzido as situações. Grande parte da sala utilizou uma linguagem comum, presente em situações já analisadas por eles, como pode ser observado nos exemplos a seguir:



Exemplo da proposta 1.



Exemplo da proposta 2.

É possível notar que os alunos utilizaram seus conhecimentos sobre a organização do gênero situação-problema. Nos exemplos apresentados e na maioria das escritas dos alunos esteve presente uma ordem dos fatos, uma problematização, mas, o que mais me chamou a atenção foi a escolha dos recursos linguísticos e os contextos simples dos quais apareceram nas escritas. Comecei a pensar sobre quais as situações-problema eu estava trabalhando com os alunos. Seria o repertório linguístico, os enunciados e perguntas dos problemas utilizados nas aulas muito simples e pouco desafiadores para o uso de estratégias de resolução mais elaborada? Os problemas que escolho para serem trabalhados eram realmente significativos de exploração e investigação para que os alunos pudessem aprender conceitos, ideias e procedimentos matemáticos? Enfim, será que formular problemas auxilia os alunos a aprenderem a resolver situações?

Diante dos textos produzidos percebi que a formulação de problemas precisa ir além da ideia de reproduzir um texto do professor, modificando apenas os números

e nome de pessoas. É preciso dar espaço para que os alunos coloquem no papel suas ideias, construam seus textos. Por isso, essa é uma atividade que escolhi para ser realizada ao longo do ano, pois com as devidas intervenções eles podem ampliar suas reflexões textuais e consequentemente melhorar suas produções. Além disso, mobiliza-se o conhecimento dos alunos na criação de estratégias pessoais e de solução.

Com os resultados das escritas produzidas, repensei novamente sobre a prática de trabalho com situações-problema voltadas para questão de produção. Para isso, foi necessário um trabalho conjunto com as questões voltadas à linguagem, pois para elaborar situações, os alunos precisavam conhecer melhor termos específicos desse gênero a fim de que pudessem compreendê-lo e interpretá-lo. Isso é um árduo trabalho que deve ser iniciado desde os anos iniciais, o papel do professor é determinante, ele deve ser o mediador da reflexão sobre o contexto do texto, ajudando os alunos a pensar como resolver a questão contida no que está escrito.

Foi pensando em toda a importância da circulação de ideias e da ampliação do conhecimento sobre o gênero que foi fundamental que as crianças pudessem, nas primeiras amostras, apresentar seus escritos. Isso auxiliou a tirarem suas dúvidas, repensarem sobre seus textos, discutirem e compararem semelhanças e diferenças nos problemas criados por cada um na sala de aula.

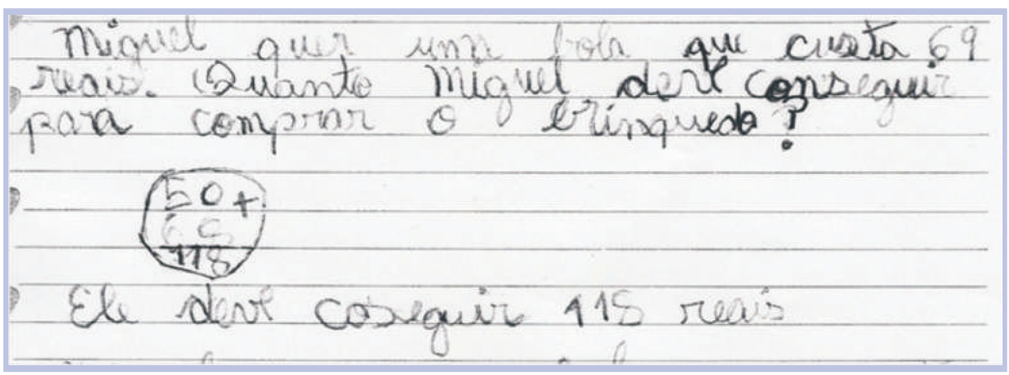
Meu trabalho seguinte foi repensar os modelos apresentados, retomando a atividade com outros modelos. A diversidade de textos contribuiu não só no processo de ensino da Matemática, mas também, da produção textual, aumentando o repertório, estimulando o raciocínio, e a lógica, enfim possibilitou uma interdisciplinaridade e avanço nas aulas de Matemática.

Retomando essa atividade, no dia 13/08/13, os alunos voltaram a realizar a proposta de produção de situações-problema. As escritas escolhidas ilustram como os resultados foram mais estruturados, o uso da linguagem mais articulado e variado e as resoluções e estratégias adequadas ao contexto produzido. As propostas foram as seguintes:

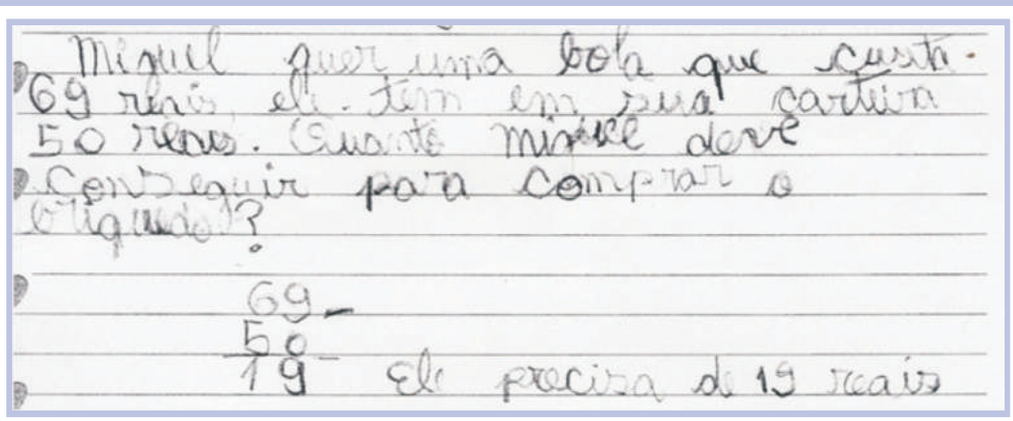
- Elabore uma situação-problema para os seguintes dados:
  59-18
- Quanto Miguel deve conseguir para comprar o brinquedo?

No dia 14/08/13 realizei a socialização de algumas situações para que os alunos pudessem comparar suas ideias, realizei, pela primeira vez, uma atividade de revisão textual coletiva em Matemática, parti das escritas dos alunos e do uso das estratégias que utilizaram para demonstrar a eles a organização do gênero situação-problema.

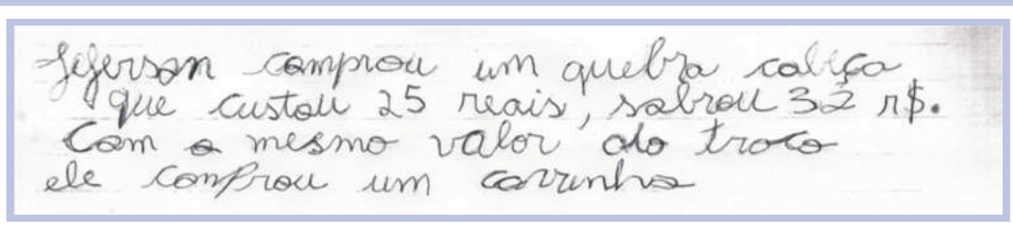
Para que a aula não se tornasse cansativa, analisamos três propostas:



Nesse primeiro exemplo, a aluna elaborou o texto, mas o mesmo não estava de acordo com a proposta. Nota-se que embora a aluna tenha usado a adição para resolver a situação, a mesma não era adequada para resolução. O desafio de reescrever o texto foi lançado para todos os alunos, depois da negociação do sentido, o texto ficou da seguinte forma:

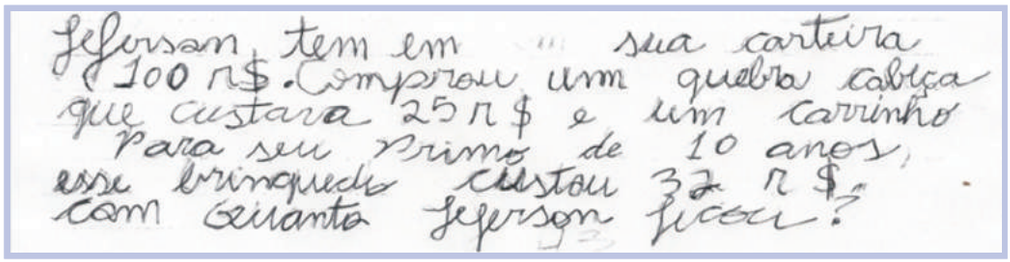


A segunda proposta revista foi a mais trabalhosa:



Nessa proposta pode-se verificar que o aluno não conseguiu estruturar o texto para que o mesmo pudesse ser resolvido. No primeiro momento da revisão um aluno comentou: – Não dá pra resolver, cadê a pergunta?. Outro aluno comentou que o texto não estava completo.

Os dados estavam escritos de forma confusa, depois de muitas discussões, os alunos resolveram reescrever toda a situação. O interessante foi que no momento da negociação a preocupação era em como organizar o texto respeitando as primeiras ideias levantadas pelo colega e como a mesma poderia ser resolvida. Também demonstraram muitas preocupações quanto as palavras e recursos de substituição que poderiam ser usados para que, segundo eles, "a situação não ficasse com muitas palavras repetidas", o texto revisto ficou assim:


Jeferson tem em sua carteira 100 R$. Comprou um quebra cabiça que custara 25 R$ e um carrinho para seu primo de 10 anos, esse brinquedo custou 32 R$. com Geisanta Jeferson ficou?

Depois dessa experiência, pude notar a importância de como devemos ensinar não apenas o que os alunos já sabem e fazem ou comportamentos que já dominam, no caso dessa atividade, os saberes mobilizados foram desafiadores o suficiente para que pudessem formular e testar hipóteses e conjecturas mais significativas .

É preciso que nas aulas de Matemática os conhecimentos sejam movimentados de forma que os alunos possam ser colocados diante de situações que os desafiem, que os façam expor seus registros e ideias bem como ouvir e interpretar as ideias de seus colegas, comparando diferentes procedimentos. Enfim, formular problemas pode favorecer a aprendizagem para resolução de situações-problema e não deve ser apenas uma forma de exercitar o que já foi ensinado.

Resolver e formular situações-problema são estratégias que orientam e provocam aprendizagens, pois possibilitam a exploração de diferentes linguagens e formas de comunicação nas quais os alunos possam adquirir modos e expressões mais elaboradas.

A prática relatada pela professora Daniela evidencia como é possível transformar a aula de Matemática num espaço para a escrita e a reescrita de diferentes gêneros textuais. Nessa narrativa, ela trabalhou com a elaboração de problemas. No caso da reescrita, chama atenção o movimento de participação dos alunos na negociação de sentidos para o texto, respeitando as ideias originais do autor. Destaca-se, ainda, o papel da professora na seleção do problema a ser reescrito, o que exigiu um cuidado diante do seu planejamento: quais problemas serão selecionados para a reescrita coletiva? O que se quer enfatizar em cada uma dessas reescritas? Como solicitar a autorização do autor do texto para que este seja discutido pelos colegas, sem a exposição no sentido de que houvesse "erro"? A postura da professora Daniela em relação à negociação e ao respeito para com o texto de seus alunos se reflete na forma como eles também respeitam o texto dos colegas. Observa-se que a professora se reporta a situações vivenciadas por eles, reflete como os desdobramentos podem ocorrer de modo a promover avanço na aprendizagem Matemática de seus alunos. As crianças sistematicamente reproduzem em sala de aula ações que vivenciam. Dessa forma, se o professor assume uma postura investigativa nas aulas de Matemática e de respeito pela aprendizagem, pelo tempo de todos os alunos, essas atitudes são reproduzidas pelo coletivo da classe.

Para Saber Mais

Depois de terem refletido a respeito dos temas abordados neste caderno, de terem conhecido exemplos de como professores planejam, organizam e desenvolvem atividades que promovem a aprendizagem Matemática no ciclo da alfabetização, convidamos vocês a aprofundarem seus conhecimentos e a conhecerem outras experiências, fazendo leituras complementares.

Sugestões de Leituras

Número temático da **Revista Eletrônica de Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, v. 6, n. 1, mai. 2012, disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Este número da REVEDUC organiza-se em torno do tema da Educação Matemática nos anos iniciais e reúne um conjunto de trabalhos de pesquisadores brasileiros, dois artigos de Portugal e um artigo produzido por pesquisadora brasileira em parceria com uma pesquisadora espanhola. Esses trabalhos atestam a expansão das pesquisas na área. Os textos focalizam práticas de formação (inicial ou continuada) bem sucedidas e perspectiva curricular em que os conteúdos matemáticos e seu ensino estão em debate e aspectos curriculares da Matemática no início da escolarização. Selecionamos dois dos textos publicados nesse número para que você possa ampliar seu conhecimento:

1) SERRAZINA, M. L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p. 266-283, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

   Nesse texto é discutido o conhecimento matemático para ensinar nos primeiros anos de escolarização. A autora focaliza o papel que a sequência **planificação – ação – reflexão** tem no desenvolvimento e consolidação do conhecimento. Ao discutir o que se espera do professor como professor de Matemática, a autora ilustra com exemplos de situações reais, mostrando que não basta ao professor saber a Matemática que ensina, isto é, ele também necessita saber como a ensiná-la e como avaliar as aprendizagens que daí resultam.

2) NACARATO, A. M. A comunicação oral nas aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p.9-26, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

   A autora defende nesse texto algumas das sugestões apresentadas nesta unidade, como a necessidade de se considerar uma nova cultura que possibilite os processos de significação Matemática, rompendo com práticas

centradas apenas em procedimentos algorítmicos e mecanizados. Ela discute a constituição de um ambiente de aprendizagem que contemple a oralidade nas aulas de Matemática como forma de desenvolver a argumentação nos alunos e possibilitar o movimento de elaboração conceitual.

GALVÃO, E. S.; NACARATO, A. M. Estratégias de resoluções de problemas por alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Educação Matemática em Revista**. São Paulo: SBEM, 2012. n. 35, p. 41-51. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/243>.

Esse artigo é parte de uma pesquisa realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, num contexto de resolução de problemas. A pesquisa contou com a parceria da professora da classe, que participou da etapa de seleção dos problemas a serem trabalhados, do desenvolvimento em sala de aula, juntamente com a pesquisadora, e de uma entrevista ao final do projeto. O texto traz estratégias dos alunos para uma situação proposta, evidenciando que, nessa faixa etária, eles dão preferência ao uso de desenhos como recursos e utilizam-se da ideia de agrupamento.

OLIVEIRA, S. A.; PASSOS, C. L. B. Jogos e resolução de problemas na formação continuada e em aulas de matemática nos anos iniciais. **Acta Scientiae**, Canoas: ULBRA, v. 15, p. 76-92, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/360/368>.

Esse texto decorre de uma experiência de formação continuada desenvolvida com um grupo de professores dos anos iniciais, quando discutiu-se a importância dos jogos nas aulas de Matemática na perspectiva da resolução de problemas. A pesquisa revelou que o processo de formação continuada na perspectiva de trabalho colaborativo foi importante pois, por meio da valorização da prática dos professores, de seus diferentes saberes e das aprendizagens construídas durante a sua formação, possibilitou-lhes refletir sobre jogos e resolução de problemas.

LUVISON, C. C.; GRANDO, R. C. Gêneros textuais e a matemática: uma articulação possível no contexto da sala de aula. **Reflexão e Ação (*online*)**, v. 20, p. 154-185, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3035/2244>.

O artigo se refere a uma pesquisa que investigou como os conhecimentos matemáticos explorados em um contexto de leitura e produção escrita em situações de jogo, na perspectiva da resolução de problemas, foram mobilizados e (re)significados. Em um ambiente de leitura, escrita e resolução de problemas de jogo, os alunos apropriam-se da linguagem e dos conceitos matemáticos quando elucidados através de um contexto de investigações, em que a inferência, o dialogismo e a relação leitor-autor ajudam a constituir e a desenvolver cada sujeito que, enquanto escreve, lê e comunica, (re)significa o conhecimento matemático.

PELLATIERI, M.; ROSSI, E.; GRANDO, R. C. Provinha Brasil de Matemática: um olhar para as resoluções dos alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 2, p. 822-827, 2012. Disponível em: <http://linhamestra21.files.wordpress.com/2012/08/lm_21_18_cole_791_1294.pdf>.

Nesse texto as autoras apresentam uma análise das resoluções apresentadas pelos alunos de um segundo ano dessa escola, na Provinha Brasil de Matemática. Trazem um olhar para os descritores da prova, para a prova em si e para os acertos, erros e resoluções dos alunos. Os resultados indicam uma discrepância entre os descritores da prova e a provinha em si, bem como um perfil de prova bastante técnico e pautado em simples reconhecimento de símbolos numéricos e formas básicas, bem como cálculos simples com quantidades até dez, bem aquém das orientações curriculares.

Sugestões de Leituras – Livros

NACARATO, A. M. (Org.). **Práticas docentes em educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: Appris, 2013.

Esse livro traz narrativas de experiências de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, durante dois anos, participaram de um grupo de estudos sobre o ensino da Matemática, coordenado pela autora, quando elas puderam vivenciar com seus alunos as experiências que eram discutidas e analisadas nesse espaço de formação. A produção das narrativas foi um processo coletivo no grupo e cada professora-autora pôde compartilhar com os pares não só as práticas de sala de aula, mas o próprio processo de sistematizá-las e comunicá-las aos pares, por meio de suas narrativas. O resultado desse trabalho evidencia a importância dos grupos como espaços para aprendizagens docentes.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Esse livro faz parte do conjunto de livros da Biblioteca do Professor (PNBE) disponibilizado em muitas escolas públicas do país. Nele, as autoras discutem o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental num movimento entre o aprender e o ensinar. O foco central da obra está nas situações matemáticas desenvolvidas em salas de aula dos anos iniciais. A partir dessas situações, as autoras discutem suas concepções sobre o ensino da Matemática a alunos dessa

faixa etária, o ambiente de aprendizagem a ser criado em sala de aula, as interações que ocorrem nesse ambiente e a relação dialógica entre alunos-alunos e professor--alunos que possibilita a produção e negociação de significado.

BOAVIDA, A. M. R. **A experiência Matemática no ensino básico**. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/materiais_NPMEB/005_Brochura_experiencia_matematica.pdf>.

Esse livro, escrito por uma equipe de pesquisadoras portuguesas direciona-se a professores que atuam no ciclo da alfabetização. Tem como objetivo contribuir para que o professor possa criar condições favoráveis ao aprofundamento matemático, didático e curricular. Centra-se nos processos matemáticos transversais a vários temas intrínsecos ao trabalho do professor que ensina Matemática: *resolução de problemas, conexões matemáticas, comunicação matemática e argumentação em matemática*.

Sugestões de Vídeos

DEBATE – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=17221>.

DEBATE – PROJETOS DIDÁTICOS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=16916>.

Sugestão de Entrevista

Antonio Nóvoa. SUBSÍDIOS PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>.

Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos

1º momento (4 horas)

- Fazer a leitura deleite do livro **O Tempo**, de Ivo Minkovicius.
- Ler a seção "Iniciando a Conversa".
- Levantar a discussão sobre a importância do Planejamento.
- Fazer as atividades 1 e 2 da seção "Compartilhando".

Reprodução

2º Momento (4 horas)

- Fazer a leitura deleite do livro **Era uma vez um menino travesso,** de Bia Villela.
- Fazer as atividades 3, 4 e 5 da seção "Compartilhando".

Reprodução

Atividades para Casa e Escola

1. Ler os textos da seção “Aprofundando o Tema”.
2. Levantar o Perfil da Turma.
3. A partir do Perfil da Turma retomar o Planejamento para socializar com os colegas no próximo encontro.

Referências

ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAGNE, J. **A elaboração conceitual em matemática por alunos do 2º ano do ensino fundamental:** movimento possibilitado por práticas interativas em sala de aula. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

BOAVIDA, A. M. R. **A experiência matemática no ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/>. Acesso em: 14 de fevereiro. 2014.

COSTA, I. A. B. Oba, hoje é dia de boliche! In: GRANDO, R. C.; TORICELLI, L.; NACARATO, A. M. **De professora para professora:** conversas sobre iniciAção matemática. São Carlos: Pedro & João editores, 2009. p. 20-24.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 175-192.

FONSECA, M. C. F. R. Prefácio. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (Org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 7-9.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GALVÃO, E. S. **A resolução de problemas nas aulas de matemática de um 3º ano de ensino fundamental**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a emergência da linguagem (letramento). In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). **Escola viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 355-370.

MENGALI, B. L. S. **A cultura da sala de aula numa perspectiva de resolução de problemas:** o desafio de ensinar matemática numa sala multisseriada. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

NACARATO, A. M., MENGALI, B. L. S., PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PELLATIERI, M. **Letramentos matemáticos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

PEREIRA, M. I. M. O jogo de gude. In: GRANDO, R. C.; TORICELLI, L.; NACARATO, A. M. **De professora para professora:** conversas sobre iniciAção matemática. São Carlos: Pedro & João editores, 2009. p. 49-55.

PIMM, D. **El lenguaje matemático en el aula**. 2. ed. Tradução Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

POWELL, A.; BAIRRAL, M. **A escrita e o pensamento matemático:** interações e potencialidades. Campinas: Papirus, 2006.

SERRAZINA, M. L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação, v. 6, n. 1, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2014.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. Trajectória de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.). **O professor e o programa de matemática do ensino básico**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2010. p. 43-59.

SKOVSMOSE, O. Cenários de investigação. **Bolema** – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro/SP, n. 14, 2000.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

UNIDADE 1 | ANO 1

Brasília
2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria da Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Tiragem 122.102 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

Sumário

CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Iniciando a conversa **05**

Aprofundando o tema **06**
Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais 06
Concepções de alfabetização:
o que ensinar no ciclo de alfabetização 16
Avaliação no ciclo de alfabetização 24

Compartilhando **30**
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
– Língua Portuguesa 30
O acompanhamento da aprendizagem das crianças:
sugestão de instrumento de registro da aprendizagem 38
Perfil de grupo:
sugestão de instrumento de acompanhamento da turma 41

Aprendendo mais **42**
Sugestões de leitura 42
Sugestões de atividades para os encontros em grupo 44

CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS
UNIDADE 1 | ANO 1

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:
Eliana Borges Correia de Albuquerque , Rafaella Asfora e Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Autora dos relatos de experiência e depoimentos:
Ana Cristina Bezerra da Silva.

Leitores críticos e apoio pedagógico:
Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Evani da Silva Vieira, Erika Souza Vieira, Luciane Manera Magalhães, Magna do Carmo Silva Cruz, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva , Sheila Cristina da Silva Barros, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Contribuições para a produção dos quadros de direitos de aprendizagem:
Adelma Barros-Mendes; Alexsandro da Silva; Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; Ana Cristina Bezerra da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal; Ana Lúcia Guedes; Ana Lúcia Martins Maturano; Andrea Tereza Brito; Artur Gomes de Morais; Carlos Mourão; Célia Maria Pessoa Guimarães; Constância Martins de Barros Almeida; Cynthia Cybelle Rodrigues; Dayse Holanda; Débora Anunciação Cunha; Edijane Ferreira de Andrade; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Evanice Brígida C. Lemos; Ivane Pedrosa de Souza; Ivanise Cristina da Silva Calazans; Juliana de Melo Lima; Kátia Regina Barbosa Barros; Leila Nascimento da Silva; Lidiane Valéria de Jesus Silva; Lourival Pereira Pinto; Luciane Manera Magalhães; Magna do Carmo Silva Cruz; Margareth Brainer; Maria Helena Santos Dubeux; Mônica Pessoa de Melo Oliveira; Nilma Gonçalves da Silva; Patrícia Batista Bezerra Ramos; Priscila Angelina Silva da Costa Santos; Rafaella Asfora; Rielda Karyna de Albuquerque; Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo; Rosa Maria Manzoni; Severina Erika Silva Morais Guerra; Sheila Cristina da Silva Barros; Sidney Alexandre da Costa Alves; Simone Borrelli Achtschin; Suzaní dos Santos Rodrigues; Tânia Maria S.B. Rios Leite; Telma Ferraz Leal; Terezinha Toledo Melquíades de Melo; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante; Vera Lúcia Martiniak; Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha; Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Obs. 1: O grupo de trabalho técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa / MEC participou da discussão e elaboração dos quadros: Alfredina Nery, Ana Cristian Thomé Veneno Batista. Aricélia Ribeiro do Nascimento, Divani Aparecida Pereira Albuquerque Nunes, Francisca Isabel Pereira Maciel, Lúcia Helena Couto, Telma Ferraz Leal, Valéria do Nascimento Querido.

Obs.2: Participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões de aperfeiçoamento dos quadros.

Obs. 3: Profissionais de secretarias de educação visitadas por profissionais da equipe pedagógica do MEC contribuíram, apresentando sugestões, em encontros de debate com a equipe do Ministério da Educação.

Revisor: Iran Ferreira de Melo.

Projeto gráfico e diagramação:
Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Ilustrações: Airton Santos.

Capa:
Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Ráian Andrade e Túlio Couceiro.

Iniciando a conversa

São muitos os desafios que vivenciamos nos últimos anos na busca da garantia de uma escola democrática, em que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva.

Nesse primeiro texto do curso Formação do Professor Alfabetizador, pretendemos refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Para isso, é importante discutirmos acerca das concepções de alfabetização e de avaliação que se relacionam a tais princípios. Além disso, para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Assim, os objetivos dessa unidade são:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

Aprofundando o tema

Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Ao falarmos em alfabetizar crianças e adultos no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade.

Como abordado por Chartier (2000), as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar, dentre vários aspectos, a alterações nas definições dos "conteúdos" a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática, ou a transformações relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.), que corresponderiam a mudanças pedagógicas. Assim, as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.).

As mudanças relativas às práticas de alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se relacionam a mudanças curriculares se tomarmos a definição de currículo como apontado por Moreira e Silva (1994), não como um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, nessa perspectiva, a criação, recriação, contestação e transgressão.

Para Moreira e Candau (2007), a discussão sobre currículo envolve diferentes aspectos, tais como os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, as transformações que se deseja efetuar nos alunos, os valores que se deseja inculcar e as identidades que se pretende construir. Os autores, ao falarem sobre currículo, se referem a "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes" (p. 18).

Em relação ao ensino da leitura e da escrita, como abordado por Braslavsky (1988), as práticas de alfabetização baseadas em diferentes métodos de ensino (sintéticos e analíticos) que até hoje se fazem presentes em algumas escolas começaram a se desenvolver a partir do século XVII em um contexto de mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que passaram a demandar a leitura e a escrita em uma época em que a maioria da população ainda era analfabeta. Cook-Gumperz (1991) relaciona a prática escolar de leitura com ênfase em métodos que enfatizam o processo de "decodificação" à necessidade de expansão da escolarização à população.

Até meados da década de 1980, a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever, que envolviam os sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Tais métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita (letras, fonemas, sílabas, palavras, textos), se assemelhavam em muitos aspectos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação. O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, se-

guindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis. Partia-se do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de "recebedor" de algo pronto: a língua.

As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (MORTATTI, 2000). Ensinar a ler e escrever com base nos métodos analíticos ou sintéticos exigia que as crianças apresentassem uma prontidão para o início do processo de alfabetização. Essa prontidão estava relacionada ao desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras e, na maioria das vezes, era desenvolvida na Educação Infantil ou nos primeiros meses da 1ª série do Ensino Fundamental. Assim, o trabalho com a linguagem nessa primeira etapa da escolarização era repleto de atividades que levavam as crianças a desenvolver habilidades de coordenação motora e discriminação auditiva e visual, e esses exercícios envolviam, entre outras, a identificação e o traçado de letras e sílabas isoladas. Nesse contexto, a leitura e a escrita eram evitadas, e o acesso aos textos limitava-se, muitas vezes, à prática de contar histórias realizada pela professora, como forma de tornar o texto escrito mais simples e consequentemente mais "fácil" de ser compreendido.

Na 1ª série (1º ano do Ensino Fundamental de oito anos), uma vez desenvolvidas as referidas habilidades, os alunos começavam a aprender, por meio principalmente da memorização, as letras/fonemas/sílabas que lhes possibilitaria ler palavras, frases e, por último, textos. Todos os alunos vivenciavam as mesmas atividades, pois se acreditava, como já foi dito, que todos aprendiam do mesmo jeito, seguindo a mesma sequência presente nas cartilhas.

Se buscarmos definir os conhecimentos escolares trabalhados na 1ª série do Ensino Fundamental, relacionados tanto à área da Língua Portuguesa como às outras áreas, podemos perceber que se ensinava com base principalmente nas lições presentes nos livros didáticos. Os professores alfabetizadores, no geral, seguiam a cartilha à risca, garantindo que todos os alunos fizessem as mesmas atividades de forma correta. O erro precisava ser evitado, pois era sinônimo de que o aluno não tinha aprendido o que fora ensinado/transmitido. Na série destinada à alfabetização, que correspondia ao 1º ano do Ensino Fundamental de oito anos, as crianças passavam todo o ano aprendendo letras, sílabas, palavras e lendo/escrevendo textos cartilhados que possuíam palavras com as unidades trabalhadas nas lições anteriores. Os textos eram, portanto, artificiais e não correspondiam àqueles com os quais os alunos conviviam fora da escola.

Acreditou-se, por muito tempo, que o fracasso escolar, que, a partir da década de 1970, com a democratização do acesso à escola, atingiu índices preocupantes, estaria relacionado à falta de capacidades individuais dos alunos provenientes principalmente do meio social desfavorecido. Além de garantir a prontidão para a alfabetização, era preciso assegurar que os estudantes aprendessem o código escrito. Mudava-se a cartilha ou o método utilizado, mas as práticas continuavam pautadas em um programa curricular voltado para a aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita, que desconsiderava os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a escrita. Muitos alunos, inclusive, iniciavam a 1ª série lendo e escrevendo palavras e textos. Para estes, as atividades escolares além de repetitivas, não os faziam evoluir em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, esses alunos, ao não serem atendidos em suas necessidades, eram, de certa forma, excluídos do processo de ensino-aprendizagem, embora não fossem desvalorizados, já que apresentavam, no geral, as respostas corretas nas atividades realizadas. Já as crianças que cometiam erros e concluíam o ano sem o domínio do código escrito, engrossavam as estatísticas cada vez mais crescentes de repetência e evasão escolar, sendo "excluídos" em seus direitos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse contexto, as crianças que apresentavam necessidades especiais eram segregadas em salas específicas e muitos dos alunos que fracassavam nas salas de aula regulares eram avaliados como "deficientes". O sistema escolar era excludente e atendia de forma efetiva a uma pequena parcela da população. A partir da década de 1980, a temática da exclusão/inclusão educacional passou a ganhar força, como pode ser observado no texto a seguir, que discute a "Educação Inclusiva".

No "Caderno de Educação Especial - a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva" são apresentadas reflexões sobre Educação Inclusiva, com dicas acerca das estratégias de inclusão de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais.

Educação Inclusiva

Rafaella Asfora; Wilma Pastor de Andrade Sousa

Pensar em Educação Inclusiva remete, em primeiro plano, ao debate sobre exclusão educacional e nos faz refletir sobre a lógica do sistema escolar que historicamente buscava atender apenas a uma parcela da população, segregar a maioria e direcionar o seu trabalho para uma sala de aula homogênea.

Se a escola não promovesse a exclusão das diferenças, não precisaríamos definir aqui os princípios que fundamentam uma escola inclusiva "que conhece cada aluno, respeita suas potencialidade e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica" (BRASIL, 2004, p. 08). E de que princípios estamos falando? Estamos aqui nos referindo ao princípio da aceitação e respeito às diferenças, como um dos pilares fundamentais para uma educação para todos, uma vez que, estamos inseridos em um estado democrático de direito.

A nossa Constituição Federal de 1988 apresenta como o princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, o exercício da cidadania. Em seu artigo 205, apresenta "a educação como um direito de todos" e, no artigo 206, inciso I, estabelece "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino. Encontramos aqui um direito instituído, mas como viabilizá-lo? Como garantir acesso ao ensino, permanência no âmbito educacional e educação de qualidade? Esse é o grande desafio que nos é colocado na atenção à diversidade.

A partir dos anos noventa, novas formas de interpretação da questão da desigualdade, bem como do acesso das camadas populares a bens e serviços, começaram a ficar mais definidas. Alguns documentos internacionais, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2012), passaram, então, a influenciar no Brasil a elaboração de leis e ações relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva, as quais estão sendo efetivadas paulatinamente.

Dentre os documentos anteriormente citados, a Declaração de Salamanca constitui-se como o marco da educação inclusiva, elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial, que reafirma: o direito à educação de todos os indivíduos, a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência e a promoção do acesso à educação para a maioria das pessoas que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No contexto da educação especial, de acordo com esse documento, o termo NEE refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. Esse documento reconhece "que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas" - Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Sendo assim, ele direciona a reconfiguração da escola tradicional em uma escola inclusiva, e nos faz refletir sobre o lugar ocupado pela educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Nesta direção, o Decreto N° 3.298/99 define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Vale salientar que, a partir do respeito aos direitos humanos e do exercício da cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, fica claro que a educação é um dos caminhos do exercício dessa cidadania, e que se faz necessário respeitar os

direitos de aprendizagem de todas as crianças, à medida que atende às suas necessidades educacionais especiais (NEE).

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Entendemos, com isso, que essa garantia deve ser contemplada a partir dos anos iniciais da educação básica, sobretudo no ciclo de alfabetização, na perspectiva de que saber ler e escrever é um direito de todos que até então não tem sido efetivado.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

Quando falamos em alfabetização via educação inclusiva, esta se configura como um instrumento de inserção da criança na sociedade, e nos coloca diante de algumas reflexões pedagógicas. Para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, que se configura como um direito de aprendizagem, é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da realização de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, muitas vezes, nós educadores perguntamos: Como incluir e atender à diversidade? Se acreditarmos que é possível, precisamos nos engajar no sentido de repensar o fazer pedagógico na alfabetização, visando ao atendimento de todos e a garantia dos direitos de aprendizagem. Para compreendermos e enfrentarmos esse processo, ressaltamos, então, os princípios da educação inclusiva: acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva (NAKAYAMA, 2007).

Tais princípios nos chamam a atenção para o desafio de educar na diversidade, para isso, necessário se faz: conhecer cada estudante (suas necessidades, potencialidades, interesses, experiências passadas, etc); identificar necessidades de aprendizagem específicas; planejar as aulas por meio de uma didática e de gestão do tempo, de modo que todos participem efetivamente da aula.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Declaração de Salamanca e ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC/SEE. **Educação inclusiva:** a escola. V.3. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n°.3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Convenção de Guatemala:** 2001. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/ Acesso em 22 de junho de 2012.

NAKAYAMA, Antônio Maria. **Educação inclusiva:** princípios e representação. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. 364p. 2007.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

Conforme apresentado no quadro "Educação Inclusiva", o aprendiz conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis.

Repensar práticas de ensino da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino, requer que pensemos, como Moreira e Candau (2007, p. 31), na relação entre currículo e cultura. Como apontam os referidos autores,

> **Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.**

Ao proporem a elaboração de currículos culturalmente orientados, Moreira e Candau defendem, apoiados em Stoer e Cortesão (1999), a superação do "daltonismo cultural".

> **Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. (p. 31)**

Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem.

Na próxima seção, discutiremos sobre as mudanças nas práticas de alfabetização relacionadas à tentativa de construção de currículos voltados a uma perspectiva de educação inclusiva que garanta o direito de todos à aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, 66: 41:48, 1988.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. **Recherche et Formation pour les professions de l'éducation:** Innovation et réseaux sociaux. INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio B. CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf.

MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra:** da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque

A discussão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e seu ensino é objeto de reflexão nos cadernos da Unidade 3.

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam *o que* a escrita *nota* (ou "representa", "grafa") e *como* a escrita cria essas notações (ou "representações"). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas).

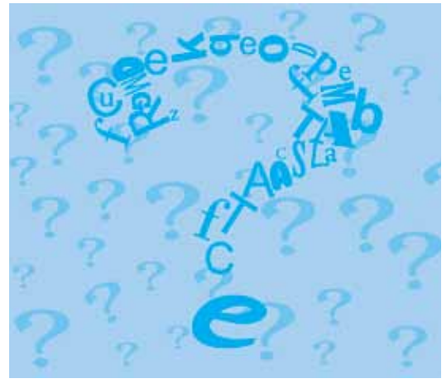
Ainda de acordo com as referidas autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita *silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos "forjados" como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a "linguagem que usamos ao escrever" textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles.

Assim, com a difusão dos trabalhos da *Psicogênese da Língua Escrita*, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são "iletradas", pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1988; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004). Assim, por exemplo, podemos ver que crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos (em casa ou na escola), são capazes de pegar um livro e fingir que leem a história usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero.



Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

A despeito das novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (*PISA*), nacionais (*SAEB, Prova Brasil*), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler.

Algumas medidas têm sido efetivadas tanto em nível nacional, como no âmbito das diferentes secretarias de educação, para tentar superar os problemas relacionados ao aprendizado da leitura, tais como: a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como forma de garantir que os alunos da rede pública de ensino iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização (PNE 2011/2020 - BRASIL, 2011), o investimento na formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento.

Paralelamente ao debate sobre tais políticas relativas à formação dos professores e sobre os resultados das avaliações em larga escala, temos vivido também um amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos. Reportagens publicadas em revistas de grande circulação criticam o ensino da leitura e escrita com base em uma abordagem construtivista de alfabetização, afirmando ser tal abordagem responsável pelo baixo

índice de leitura apresentado por nossos educandos nos processos de avaliação. Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento.

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela chamado de "desinvenção da alfabetização". Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da *psicogênese da escrita*.

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, Soares destaca alguns equívocos e falsas inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica da alfabetização que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; e, por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria. Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque "este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade" (SOARES, 2004, p. 9).

No entanto, para "reinventar a alfabetização", mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um "código" para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, a referida autora propõe uma distinção entre os termos *alfabetização e letramento*. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva

e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por ela:

> **alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).**

Como desenvolver práticas de alfabetização nessa perspectiva? Seriam essas práticas efetivas? Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e investigar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos. Relataremos, a seguir, de forma sucinta, duas dessas pesquisas.

A primeira foi desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e envolveu um grupo de nove professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Como procedimentos metodológicos, além de observações semanais das aulas das professoras, uma vez por mês eram realizados encontros com as docentes que tinham o objetivo de discutir as práticas observadas, e refletir sobre alguns aspectos constitutivos do processo de alfabetização. A análise dos resultados revelou que um grupo de professoras desenvolvia uma prática sistemática de alfabetização que contemplava, diariamente, atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, enquanto outras professoras priorizavam o trabalho de leitura e produção coletiva de textos. A realização de um ditado com os alunos das professoras mostrou que a maioria das crianças que estudavam com as do primeiro grupo concluiu o ano na hipótese alfabética de escrita, enquanto nos outros grupos uma proporção maior de alunos apresentou hipóteses de escrita menos avançadas. As experiências vivenciadas nos encontros mensais, no entanto, possibilitaram que as docentes refletissem sobre suas práticas de ensino e, nesse processo, fossem recriando-as, na perspectiva do alfabetizar letrando.

A segunda pesquisa foi desenvolvida por Cruz (2008), e teve como objetivo verificar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos no que se refere ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e à capacidade de produzir textos. Participaram da pesquisa três professoras (uma de cada ano do 1º ciclo) e 60 alunos (15 do 1º ano, 20 do 2º ano e 25 do 3º ano) de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. Como procedimentos metodológicos foram realizadas observações de aulas e atividades diagnósticas com os estudantes: escrita do nome de figuras e uma atividade de reescrita de texto. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos das três turmas concluiu o ano na fase alfabética de escrita, apresentando razoável domínio das correspondências fonográficas diretas. Em relação à produção textual, algumas crianças do 1º concluíram o ano produzindo textos de forma legível e elaborada. Esses resultados apontam para a possibilidade de alunos do 1º ano do 1º ciclo se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como a atividades de leitura e produção de textos, como era o caso da turma participante da pesquisa.

O que estamos chamando de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética? Como abordado por Leal e Morais (2010), para compreender as propriedades do sistema alfabético, é necessário que o indivíduo se aproprie de uma série de conhecimentos, tais como:

A reflexão mais aprofundada sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética é contemplada na Unidade 3.

> **a)** Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
>
> **b)** As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
>
> **c)** A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
>
> **d)** Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
>
> **e)** As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
>
> **f)** Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
>
> **g)** As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
>
> **h)** As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
>
> **i)** As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (p. 35-36)

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do Programa Pró-Letramento, que propõe um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro exemplo de proposição de direitos de aprendizagem pode ser visualizado na seção Compartilhando deste caderno. O principal objetivo dessa proposição é que tal exemplo possa servir de ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas.

A definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado, tema que será discutido na próxima seção.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.38. maio/ago 2008.

BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra e NASCIMENTO, Aricélia. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020.** Brasília: MEC/SEF, 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando:** Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Lúcia L. B. **A Literatura Infantil:** Uma Nova Perspectiva da Alfabetização. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

Avaliação no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Como vimos no texto anterior, até meados da década de 1980, as práticas de alfabetização se baseavam em métodos considerados hoje como "tradicionais", que tornavam artificiais as práticas escolares da leitura e da escrita. Liam-se e escreviam-se palavras, frases e textos "cartilhados" (considerados pseudo textos) com o objetivo de aprender "o código" alfabético. Atreladas a essas práticas de alfabetização desenvolvidas na 1º série do Ensino Fundamental observávamos a realização de práticas de avaliação nomeadas hoje como tradicionais, cuja ênfase era na medição/mensuração das aprendizagens dos alunos e na classificação deles como aptos ou não aptos para progredir no ensino.

Antes de iniciar o processo formal de alfabetização, era preciso avaliar se os alunos apresentavam a "prontidão" necessária para tal processo, relacionada ao desenvolvimento de habilidades "psiconeurológicas" ou "perceptivo-motoras" (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). Com a elevação do índice de repetência na 1ª série do Ensino Fundamental da escola pública, vimos surgir programas de Educação Compensatória que tinham o objetivo de preparar os alunos, na Educação Infantil (denominada de pré-escola na época), para o início do processo de alfabetização, compensando as supostas carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas que esses alunos – provenientes das camadas populares – apresentavam (KRAMER, 2006).

Considerava-se, naquele contexto, que as crianças que ingressavam no Ensino Fundamental não possuíam conhecimentos sobre a língua e, ao mesmo tempo, julgava-se necessário que todas elas tivessem desenvolvido uma maturidade para aprender a ler e escrever relacionadas com as habilidades anteriormente mencionadas. Uma vez diagnosticado que elas estavam "aptas" para iniciar esse processo, cabia ao professor, que seguia um determinado método, apresentar as unidades sonoras (sílaba, fonema) em uma sequência pré-estabelecida, unidades estas que deveriam ser memorizadas pelos alunos. Como abordado por Albuquerque e Morais (2006, p. 129),

Os diferentes métodos controlavam e garantiam a aprendizagem quando existia prontidão. O controle era feito a partir da apresentação das unidades que deveriam ser memorizadas – letras/fonemas/padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos, ou textos/frases com um repertório de palavras que deveriam ser memorizadas, no caso dos métodos analíticos – sempre com base em uma sequência a ser seguida. O aluno só poderia ser apresentado a novas unidades uma vez que tivesse memorizado as anteriores.

Nessa prática de ensino da leitura e da escrita, a avaliação era fundamental para o bom andamento do processo. Avaliava-se se os alunos estavam aprendendo o código alfabético na perspectiva da memorização das unidades apresentadas/ensinadas pelo professor e presentes no livro didático utilizado. O objetivo de tal avaliação era o de medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos, tanto no que se refere à sequência de apresentação das lições/unidades ao longo do ano, como à passagem para a 2ª série. O propósito classificatório e seletivo de tal prática de avaliação evidencia-se nos altos índices de reprovação no final da 1ª série.

Ainda em relação a tais práticas de alfabetização e avaliação, presentes na memória de muitos de nós, avaliava-se por meio de atividades que exigiam a leitura e a escrita das letras, sílabas, palavras, frases e textos trabalhados. Era preciso garantir que os alunos dessem as respostas corretas, uma vez que o erro precisava ser evitado, pois era indicador de que o estudante não havia aprendido/memorizado o que fora ensinado.

Como abordado no primeiro texto deste caderno, tal prática de avaliação era excludente, pois desconsiderava o sujeito em suas singularidades e não considerava suas experiências/conhecimentos prévios, assim como seus percursos de aprendizagem. Os educandos, ao final do ano, eram apenas rotulados em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos, estando tal aptidão relacionada ao desempenho deles nas tarefas/provas escolares e a suas capacidades de emitirem as respostas corretas.

A partir da década de 1980, o fracasso escolar que até então era visto como um problema de deficiência ou carência cognitiva e cultural dos alunos do meio popular, passou a ser considerado, à luz das teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular), às práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita. No campo da alfabetização, como vimos anteriormente, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky vão dar um novo sentido aos erros ou escritas não convencionais dos alunos, que passaram a ser vistos como reveladores de suas hipóteses de escrita.

Como abordado por Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento. Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens. Além disso, nessa perspectiva, a avaliação atende a diferentes objetivos, como alguns apontados por Leal (2003, p. 20):

a) Identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram, as dificuldades ou lacunas que precisam superar;

b) Decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam;

c) Decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível (série, ciclo, etc.) escolar mais avançado.

Na unidade 2 o planejamento do ensino é discutido, a partir do pressuposto de que é a avaliação que fornece informações sobre quais são as prioridades a serem consideradas no planejamento e sobre como agrupar os estudantes em sala de aula.

Nessa perspectiva, avalia-se tanto os alunos, para mapear seus percursos de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. Como abordado por Ferreira e Leal (2006), "é papel de a escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão sendo de fato adequadas" (p. 16).

Quanto ao registro dessas avaliações, pode-se também propor diversificação quanto aos instrumentos: cadernos de registros dos estudantes; os portfólios com a coletânea de atividades/registros realizados pelas crianças ao longo de um determinado período que permitem que tanto o professor como os próprios alunos acompanhem as dificuldades e os avanços em uma determinada matéria; a ficha de acompanhamento individual (de cada aluno) e coletiva (da classe).

Ana Cristina Bezerra da Silva, professora do 1º ano de uma escola da rede municipal de ensino do Recife, relata de forma breve como faz uso da avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos das crianças em relação ao Sistema de Escrita Alfabética e poder planejar as atividades de forma a possibilitar que elas avancem em suas hipóteses de escrita:

Nos primeiros dias de aula deste ano letivo foi estabelecido pela coordenação da escola, juntamente com todos os professores, um período de sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), para que pudéssemos descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita, bem como identificar quais hipóteses da língua escrita em que as crianças encontravam-se para que pudéssemos adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo. Essa avaliação inicial me permite acompanhar os avanços na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética durante todo ano. A sondagem inicial foi realizada através de uma atividade feita individualmente com a produção espontânea de uma lista de palavras de um mesmo grupo semântico que no caso desta turma escolhi nome de alguns animais (SAPO, CAVALO, MACACO, CORUJA, VACA, GATO). Em outro momento fiz aplicação de uma avaliação elaborada pela coordenadora para aplicação nas turmas do 1° ano, em seguida foram tabulados os acertos de cada criança de acordo com os descritores estabelecidos pela escola. Com base nessa tabela, foi possível fazer uma análise crítica de como deveria ser a rotina e quais atividades seriam contempladas para que cada criança avançasse do seu estágio inicial de escrita. Com o resultado desta sondagem organizei as primeiras atividades para que pudesse fazer as intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. Como, no grupo de dezessete alunos, doze estavam no nível pré-silábico, iniciei as atividades partindo do nome das crianças, para que as crianças entrassem em contato com a leitura e a escrita através do que lhe pertence, que é o seu nome. Elaborei também um quadro, para que, no final de cada bimestre, pudesse manter um registro criterioso do processo de evolução das hipóteses de

escrita das crianças, pois é, através das sondagens e da observação cuidadosa e constante das produções dos alunos durante o ano, que eu posso saber em que momento se encontra cada um, e se a minha rotina está funcionando, e como posso ajustar o planejamento do meu trabalho para que, no final do ano letivo, todos estejam alfabetizados. (Ana Cristina Bezerra da Silva, professora do 1° Ano da Escola Municipal Maurício de Nassau – Recife/PE).

A professora Ana Cristina é a mesma docente da pesquisa de Cruz, relatada no segundo texto deste caderno. Tais atividades citadas são favorecidas porque existe um compromisso entre os profissionais da escola em que ela trabalha de desenvolver uma prática de ensino da leitura e da escrita na perspectiva do alfabetizar letrando.

A proposta pedagógica da referida escola contempla alguns direitos de aprendizagens a serem assegurados a cada ano do ciclo e os professores, juntamente com a equipe pedagógica, buscam alternativas para que tais direitos sejam assegurados. Para isso, é essencial a realização de uma avaliação diagnóstica no início do ano, para que o perfil da turma seja traçado e a professora possa, juntamente com a equipe, pensar nas estratégias de ação relacionadas à alfabetização. Tal avaliação também acontece ao longo do ano e, com base nela e nas atividades desenvolvidas diariamente, a docente preenche um quadro de registro de cada aluno, de modo a poder acompanhar os avanços de cada um nas diferentes áreas. Por meio de tal quadro é possível, também, analisar o baixo rendimento dos alunos de modo a pensar nas soluções para que efetivamente eles aprendam. Pode-se, por exemplo, realizar mudanças na organização de estratégias didáticas, com a possibilidade de acompanhamento individual do aluno pelo professor em alguns momentos e por outro profissional da escola (coordenador pedagógico, estagiário, etc.), em outros momentos.

Por fim, é importante considerar que as mudanças nas práticas de alfabetização e avaliação foram acompanhadas também de mudanças na organização de alguns sistemas de ensino em regimes ciclados. No Brasil, foi a partir da década de 1980, como forma de diminuir o gargalo na 1ª série do Ensino Fundamental, que a organização curricular em ciclos passou a ser instituída. Para Ferreira e Leal (2006, p. 18).

Os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos. Um deles repousa na ideia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de "quanto já se sabe sobre" para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade.

Enfim, na perspectiva da inclusão que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriados ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progridam em seus conhecimentos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo. É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão prosseguir em seus estudos, de modo a garantir que não sejam excluídos do grupo. Algumas escolas e redes de ensino têm adotado estratégias relacionadas ao desenvolvimento de projetos de acompanhamento aos alunos com defasagem de aprendizagem, projetos esses que são realizados por parte de um grupo de professores ou estagiários em determinados horários da semana ou no contra turno.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Andréa e LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental In: **Educação e Sociedade.** Campinas, Vol. 27, n. 96. Especial, p. 797 – 818, out. 2006.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN. M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

Compartilhando

Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa

O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22).

Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, tal como previsto no artigo 32:

Artigo 32

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos. Nos quadros a seguir, alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate.

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

O eixo Análise Linguística foi dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos.

Ler e escrever com autonomia, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de ledor ou escriba, o que só é possível nos casos em que as crianças dominam o Sistema de Escrita Alfabética.

Em todos os quadros são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra I será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.

Como poderá ser observado, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. Nos eixos de produção e compreensão de textos, por exemplo, são muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita/fala/escuta/leitura. Cada uma tem características próprias em que determinados gêneros textuais circulam. Desse modo, é possível dizer que determinados gêneros podem ser introduzidos em um determinado ano, demandando capacidades e conhecimentos relativos a ele que podem ser aprofundados e consolidados naquele mesmo ano, e, no ano seguinte, outro gênero pode exigir que as mesmas capacidades, com maior nível de complexidade, sejam retomadas. Por exemplo, podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando, para isso, textos de

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática; a criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano. No entanto, no outro ano de escolaridade, podem ser realizadas outras situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade de elaborar inferências mais complexas, na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais complexas. Desse modo, naquele ano, tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

É importante também salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares.

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.

Direitos gerais de aprendizagem: **Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, 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, 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...).
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...).
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).

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
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).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem

ESCOLA: _____

NOME: _____

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; **[P]** Parcialmente; **[N]** Não.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

[S] Sim; **[P]** Parcialmente; **[N]** Não.

Leitura de texto

Leitura	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[S] Sim; **[P]** Parcialmente; **[N]** Não.

Produção de textos escritos	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[S] Sim; **[P]** Parcialmente; **[N]** Não.

Oralidade	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[S] Sim; **[P]** Parcialmente; **[N]** Não.

Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

ESCOLA: _____

PROFESSOR/A: _____

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras na escrita das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.			

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de crianças que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (Não).

Aprendendo mais

1. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE Professor 2010).

Esse texto tem o objetivo de refletir sobre as relações entre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a discussão recente sobre alfabetização e letramento. Ao longo do texto, as autoras buscam responder a questões como: Por que trabalhar a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo? Como alfabetizar na perspectiva do letramento? Com base nessas questões, as autoras discutem os conceitos de alfabetização e letramento considerando sua natureza política e social e posteriormente apresentam a análise de algumas atividades propostas por professores que buscam trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando.

2. Alfabetização e Letramento: conceitos e relações

SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em: http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf).

As relações entre alfabetização e letramento vêm sendo muito discutidas nos últimos anos, mas nem sempre esses conceitos são esclarecidos quanto às suas especificidades. Tal compreensão é de fundamental importância na delimitação do papel da escola na tarefa de alfabetizar letrando, evitando alguns equívocos que se escondem por trás dessa proposta, que ainda gera dúvidas e questionamentos. O livro Alfabetização e Letramento traz um conjunto de textos de autores diversos que abordam esses conceitos, suas relações com a escolarização, o trabalho com os gêneros textuais na escola, inseridos na perspectiva de alfabetizar letrando. Além disso, o livro traz textos que discutem a organização do trabalho pedagógico e a abordagem da alfabetização e do letramento nos livros didáticos. Contempla ainda o letramento digital no contexto do ensino

3. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?

ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Artur G. E FERREIRA, Andréa Tereza B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n.38. maio/ago 2008. (Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf).

Este artigo apresenta uma pesquisa que buscou analisar como um grupo de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de escolas da prefeitura da cidade do Recife estavam transpondo as "mudanças didáticas" relacionadas à alfabetização para suas práticas de ensino e como "fabricavam" suas práticas pedagógicas cotidianas. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações de aulas, encontros mensais com as professoras para discussão teórica e reflexão sobre suas práticas e realização de atividades de escrita de palavras com os alunos das docentes participantes da pesquisa no final do ano letivo. As práticas das professoras quanto ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética foram classificadas em dois tipos: sistemática e assistemática. A análise do desempenho dos alunos na atividade de escrita de palavras revelou que aqueles que vivenciavam atividades diárias de reflexão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética concluíram o ano, em sua maioria, apresentando níveis alfabéticos de escrita.

4. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental

CAFIERO, Delaine e ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE do Professor 2010).

Nesse texto, as autoras, tomando como referência avaliações sistêmicas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Avaliação da Alfabetização em Minas Gerais, e se apoiando nos conceitos de alfabetização e letramento, propuseram uma discussão sobre o papel de tais avaliações como instrumento que pode possibilitar o diagnóstico dos problemas de leitura e escrita, induzir ações e redirecionar trajetórias para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos. Ao longo do texto, as seguintes questões serão respondidas: Por que avaliar a alfabetização? Que habilidades de leitura e escrita os alunos desenvolvem já nas série iniciais do Ensino Fundamental? O que fazer com os resultados? As autoras, ao responderem tais questões, pretendem mostrar a importância do diagnóstico da alfabetização realizado por avaliações externas para o dia-a-dia da escola.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

1 – Fazer dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2 – Discutir sobre as informações gerais do Programa / explorar o material.

3 – Fazer contrato didático.

4 – Ler texto para deleite:
João das letras, de Regina Rennó.

5 – Ler a seção "Iniciando a conversa".

6 – Ler o texto 1 (Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais); discutir sobre quais são as implicações da adoção de um currículo inclusivo.

7 - Resgatar as memórias de alfabetização dos integrantes da turma, identificando se foram vivenciadas experiências na perspectiva do currículo inclusivo.

2º momento (4 horas)

1 – Ler texto para deleite: Abracadabra, de Simone Goh.

2 – Ler o texto 2 "Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização?"; resgatar as experiências vivenciadas como estudantes e professores, identificando as concepções de ensino subjacentes às vivências.

3 – Ler em grupo os quadros de direitos de aprendizagem - em Língua Portuguesa; analisar o instrumento de avaliação disponível no Portal, para identificar quais direitos de aprendizagem estão contemplados no instrumento.

4 – Discutir sobre o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro de perfil da turma.

5 - Assistir ao Programa "Leitura e produção de textos na alfabetização (disponível em www.ufpe.br/ceel); discutir sobre a concepção de alfabetização subjacente ao Programa.

Tarefas (para casa / escola):

- Comparar os quadros de direitos de aprendizagem - de Língua Portuguesa e o documento curricular do município.

- Aplicar o instrumento de avaliação sugerido no Portal; preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro de perfil da turma.

- Analisar o livro didático utilizado; selecionar algumas atividades e relacionar aos quadros de direitos de aprendizagem.

- Ler um dos textos sugeridos na seção "Sugestões de leitura" e elaborar uma questão a ser discutida com o grupo (decidir coletivamente qual texto será discutido).

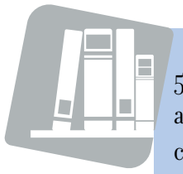
3º Momento (4 horas)

1 – Ler texto para deleite: Pato! Coelho!, de Amy Krouse Rosenthal.

2 – Discutir sobre as semelhanças e diferenças entre o documento curricular da Secretaria de Educação e a proposta de direitos de aprendizagem inserida na seção Compartilhando.

3 – Socializar a análise do livro didático realizada pelos professores.

4 – Ler o texto 3 (Avaliação no ciclo de alfabetização); fazer coletivamente uma síntese do texto com base nas seguintes questões: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?



5 – Socializar os resultados obtidos no instrumento de avaliação em pequenos grupos; planejar uma aula que contemple a principal dificuldade identificada na avaliação; usar um livro do PNLD - Obras Complementares.

6 - Discutir as questões elaboradas com base na leitura do texto sugerido na seção Sugestões de leitura.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

2ª edição
Brasília
2007

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenação-Geral do Ensino Fundamental

Organização do documento
Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento:
Aricélia Ribeiro do Nascimento • Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio • Cleyde de Alencar Tormena • Jeanete Beauchamp • Karina Risek Lopes • Luciana Soares Sargio • Maria Eneida Costa dos Santos • Roberta de Oliveira • Roseana Pereira Mendes • Sandra Denise Pagel • Stela Maris Lagos Oliveira • Telma Maria Moreira *(in memoriam)* • Vania Elichirigoity Barbosa • Vitória Líbia Barreto de Faria

Revisão de texto: Alfredina Nery e Luciana Soares Sargio

Apoio administrativo: Miriam Sampaio de Oliveira e Paulo Alves da Silva

Tiragem: 420 mil exemplares

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Coordenação-Geral do Ensino Fundamental
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 618
Brasília-DF. CEP: 70.047-900
Telefone: (61) 2104-8650
www.mec.gov.br
0800 616161

Apoio

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
135 p. : il.

1. Ampliação da escolarização. 2. Ensino fundamental. 3. Escolaridade obrigatória. 4. Duração da escolarização. I. Beauchamp, Jeanete. II. Pagel, Sandra Denise. III. Nascimento, Aricélia Ribeiro do. IV. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

CDU 37.046.12

Impresso no Brasil

Impressão e Acabamento: Leograf - Gráfica e Editora Ltda.

SUMÁRIO

5 **Apresentação**

7 **Introdução**

13 **A infância e sua singularidade**
Sonia Kramer

25 **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**
Anelise Monteiro do Nascimento

33 **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**
Ângela Meyer Borba

47 **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**
Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart

57 **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**
Patrícia Corsino

69 **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica**
Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais

85 **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**
Cecília Goulart

97 **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão**
Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais

109 **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**
Alfredina Nery

APRESENTAÇÃO

Este governo, ao reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assume, cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

O Ministério da Educação vem envidando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. Essa relevância é constatada, também, ao se analisar a legislação educacional brasileira: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com

histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.

Para que o ensino fundamental de nove anos seja assumido como direito público subjetivo e, portanto, objeto de recenseamento e de chamada escolar pública (LDB 9.394/1996, Art. 5º), é necessário, nesse momento de sua implantação, considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. Deve-se observar, também, o que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005, que fixa, como condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, que essas, obrigatoriamente, tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso.

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), buscando fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, elaborou este documento, cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino.

Finalmente, informamos que este documento compõe-se de nove textos: *A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão;* e *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

INTRODUÇÃO

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Nesse sentido, elaboramos este documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, uma vez que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos.

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?

Antes de refletirmos sobre essas questões, é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais.

Quanto às perguntas anteriores, lembramos que os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Vale lembrar que todos nós – professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência – temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Tendo em vista essa realidade, Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) já estão trabalhando para atender a essa nova exigência da educação básica.

Retomando as idéias iniciais deste texto, é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Desse modo, neste documento, procuramos apresentar algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade. A seguir, passamos a abordar alguns pontos específicos de cada um dos textos que compõem este documento.

No primeiro texto, exploramos *A infância e sua singularidade*, tendo como eixo de discussão as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. Consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino.

Logo em seguida, refletimos sobre a experiência, vivenciada por crianças, de chegar à escola pela primeira vez, o que, sem dúvida, é um acontecimento importante na vida do ser humano. Por isso, elegemos o tema *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental* para conversarmos sobre o sentimento de milhares de crianças que adentram, cheias de expectativas, o universo chamado escola. Precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, freqüentarão esse espaço institucional. Optamos por enfatizar a infância das crianças de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. Estamos convencidos de que são crianças constituídas de culturas diferentes. Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de "alunos do ensino fundamental"? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? Essas são algumas das reflexões propostas nesse texto.

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e

aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Mais adiante, convidamos cada profissional de educação, responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem no ensino fundamental, para um debate sobre a importância das *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola* por entendermos que, para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Não com um sujeito que entra livre na escola e, de maneira cruel, é limitado em suas potencialidades e reduzido em suas possibilidades de expressão. Para tanto, a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Portanto, é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro... Sem permitir que crianças e adolescentes possam sentir a música em suas diferentes manifestações; sem dar a esses estudantes a possibilidade de se tornarem mais sensíveis aos sons dos cantos dos pássaros, à leveza dos sons de uma flauta, felizes ou surpresos diante do acorde alegre ou melancólico de um violão...

Ao apresentarmos, no quinto texto deste documento, a temática *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, objetivamos discutir essas áreas e a relação delas entre si em uma perspectiva de menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar. Estamos diante de uma tarefa complexa que requer atitude de curiosidade científica e de reflexão, de investigação sobre o que sabemos a respeito de cada um dos conteúdos que compõem essas áreas, de inquietude diante de fazeres pedagógicos cristalizados. Neste texto, procuramos explorar, mesmo que de forma mínima, cada uma dessas áreas, na perspectiva de dialogar com o(a) professor(a) sobre as inúmeras possibilidades por elas apresentadas para o desenvolvimento curricular das crianças dos anos/séries inicias do ensino fundamental.

Outro tema de extrema relevância nesse processo de ampliação da duração do ensino obrigatório é a questão da alfabetização nos anos/séries iniciais, por isso procuramos incentivar um debate sobre *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*. Assim, optamos por abordar alguns aspectos que devem ser objeto de estudo dos professores: a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. Este é um momento adequado, também, para revermos nossas concepções e práticas de alfabetização. É urgente garantir que os estudantes

tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola.

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. A forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes reflete-se diretamente na organização do trabalho escolar. Por isso, vale ressaltar que, como cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há um único modo de organizar as escolas e as salas de aula. Mas é necessário que tenhamos eixos norteadores comuns. Portanto, procuramos, neste momento de ampliação do ensino fundamental para nove anos, estar atentos para a necessidade de que aspectos estruturantes da escola precisam ser analisados e reelaborados. Por exemplo: como o projeto pedagógico da escola assegura a flexibilização dos tempos e dos espaços na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes com vistas a uma efetiva aprendizagem em todas as dimensões do currículo? Como a instituição escolar tem pensado a alfabetização e o letramento, ao organizar e planejar tempos e espaços que assegurem aprendizagens para a formação humana? Com o objetivo de aprofundar o estudo sobre essas e outras questões que permeiam esse tema, elegemos *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores* um assunto relevante na reestruturação do ensino fundamental.

Compreendemos essa ampliação, também, como uma oportunidade de rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva. Para isso, tornam-se urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender. Assim, no texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, tratamos da avaliação dando ênfase à escola que assegura aprendizagem de qualidade a todos. Ressaltamos a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Enfatizamos a escola que, para avaliar, elabora outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação porque entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na "quantidade" do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. É nessa perspectiva de avaliação que reafirmamos um movimento que procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática.

Ao apresentarmos, no último texto, algumas *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, partimos do princípio de que se faz necessário apresentar, neste momento de ampliação da duração do ensino fundamental, algumas propostas de trabalho cotidiano. Entretanto, nenhuma

delas terá significado se o(a) professor(a) não se permitir assumir o seu legítimo lugar de mediador do processo ensino-aprendizagem, se não as recriar. As atividades aqui apresentadas não foram elaboradas como modelos, mas como subsídios ao planejamento da prática. Foram elaboradas, apostando na infinita capacidade criativa do(a) professor(a) de reinventar o já pronto, o já posto. Tais atividades têm como propósito encorajar o(a) professor(a) na elaboração de tantas outras muito mais ricas e de resultados mais eficientes para a aprendizagem dos estudantes; e foram propositadamente apresentadas para que o(a) professor(a) possa superá-las no estabelecimento de novas referências pedagógicas e metodológicas com vistas a um ensino fundamental de qualidade.

Finalmente, temos convicção de que a tarefa que nós – professores, gestores e demais profissionais da educação – temos em mãos é da mais profunda complexidade. Sabemos, também, que as reflexões e possibilidades apresentadas neste documento não bastam, não abrangem a diversidade da nossa escola em suas necessidades curriculares, mas estamos certos de que tomamos a decisão ética de assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade.

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenação-Geral do Ensino Fundamental

A INFÂNCIA E SUA SINGULARIDADE[1]

Sonia Kramer[2]

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspindo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:
- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade

Este texto tem o objetivo de refletir so bre a infância e sua singularidade. Nele, a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. Pretendemos, com este texto, discutir a infância, a escola e os desafios colocados hoje para a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos.

Inicialmente, são apresentadas algumas idéias sobre infância, história, sociedade e cultura contemporânea. Em seguida, analisamos as crianças e a chamada cultura infantil, tentando refletir sobre o significado de atuarmos com as crianças como sujeitos. Aqui, focalizamos

[1] Texto escrito a partir de: KRAMER, S. *Infância, cultura e educação*. In: PAIVA, A. ; EVANGELISTA, A. PAULINO, G.; VERSIANIN, Z. (Org.). *No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil*. Editora Autêntica/CEALE, 2000, p. 9-36; e KRAMER, S. *Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil*. In: BAZILIO, L.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed.Cortez, 2003. p. 51-81.

[2] Professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil.

também interações, tensões e contradições entre crianças e adultos, um grande desafio enfrentado atualmente. Por fim, abordamos o impacto dessas reflexões, considerando os direitos das crianças, a educação infantil e o ensino fundamental.

Infância, História e Cultura Contemporânea

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. Aprendemos com esses estudos: *(i)* a condição e a natureza histórica e social das crianças; *(ii)* a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos; e *(iii)* a importância de atuar considerando-se essa diversidade.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes.

As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância: a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com conseqüências no controle e na dominação de grupos. As idéias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social e não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis

diferentes. A idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Recentemente, outras questões inquietam os que atuam na área: alguns pensadores denunciam o desaparecimento da infância. Perguntam "de que infância nós falamos?", uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a idéia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância (Postman, 1999). Mas é a idéia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e de suas idéias?

Estará a infância desaparecendo? A idéia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar.

Pode a criança deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

As crianças e a cultura infantil

Procurando entender a infância e as crianças na sociedade contemporânea, de modo que possamos compreender a delicada complexidade da infância e a dimensão criadora

das ações infantis, encontramos na obra de Walter Benjamin interessantes contribuições.[3] Muitos de seus textos expressam uma visão peculiar da infância e da cultura infantil e oferecem importantes eixos que orientam outra maneira de ver as crianças. Para nossa discussão, propomos quatro eixos, baseados em Benjamin:

a) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade

As crianças "*fazem história a partir dos restos da história*", o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados (Benjamin, 1984, p.14). Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar?

Nesse "refazer" reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Não é por acaso que, em diversas línguas, a palavra "brincar" – *spillen*, *to play*, *jouer* – possui o sentido de dançar, praticar esporte, representar em uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Ao valorizar a brincadeira, Benjamin critica a pedagogização da infância e faz cada um de nós pensar: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?

b) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias.

A maioria de nós – adultos que estamos lendo este texto – tem também caixas e gavetas em que verdadeiras coleções vão sendo formadas dia a dia, como partes de uma trajetória. A história de cada um e cada uma de nós vai sendo reunida, e só pode ser contada por nós. Nós conhecemos os significados de cada uma dessas coisas que evocam situações vividas, conquistas ou perdas, pessoas, lugares, tempos esquecidos. Observar a coleção aciona a memória e desvela a narrativa da história. Quantos de nós estamos dispostos a nos desfazer de nossas coleções, ou seja, de nossa história? "*Arrumar significaria aniquilar*", diz Benjamin. Quantos de nós estamos sempre dispostos a arrumar as coleções infantis? Como garantir a ordem sem destruir a criação?

c) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. Nesse processo, o papel do cinema, da fotografia, da imagem, é

[3] Benjamin viveu na Europa no início do século XX e foi leitor de Marx, Freud, Proust, Kafka e Baudelaire, além de interlocutor crítico dos pensadores da Escola de Frankfurt, de Bertolt Brecht, Chagall, Gershon Scholem.

importante para nos ajudar a constituir esse olhar infantil, sensível e crítico. Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa.

d) A criança pertence a uma classe social

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. No entanto, apesar do seu direito de brincar, para muitas o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

No contexto dessa reflexão, um paradoxo fica evidenciado: as relações entre crianças e adultos atualmente e sua delicada complexidade. Discutiremos esse ponto a seguir.

Crianças e adultos: identidade, diversidade e autoridade em risco?

A história humana tem sido marcada pela destruição e pela barbárie. Mas, além dos problemas econômicos, políticos e sociais que temos enfrentado, os quais não são de solução rápida, os acontecimentos recentes e a guerra nos inquietam. Ao discutir infância, creche e escola, é importante tratar de temas como: direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e jovens e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos professores; as relações entre adultos e crianças e a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo. As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas. Na modernidade, a narrativa entra em extinção porque a experiência vai definhando, sendo reduzida a vivências, em reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos contribuem para práticas com crianças e para estratégias de formação que abram o espaço da narrativa, para que crianças, jovens

e adultos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram.

Muitas iniciativas têm tentado resgatar histórias de grupos, povos, pessoas, classes sociais; refazendo as trajetórias, velhos sentidos são recuperados e as histórias ganham outras configurações. Os conceitos de infância, narrativa e experiência fornecem elementos básicos para pensar na delicada questão da autoridade. Para Benjamin (1987a), o que dá autoridade é a experiência: a proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. A vivência, que é finita, se torna infinita (e ultrapassa a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraí-za, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel. A arte de narrar diminui porque a experiência entra em extinção. Em conseqüência, reduz a autoridade constituída e legitimada pela experiência.

No que se refere aos desafios das relações contemporâneas entre adultos e crianças, Sarmento alerta para os efeitos da "*convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações no mundo do trabalho*" (2001, p. 16). Trata-se de um paradoxo duplo: os adultos permanecem cada vez mais tempo em casa graças à mudança nas formas de organização do trabalho e ao desemprego crescente, enquanto as crianças saem mais de casa, sobretudo por conta da sua crescente permanência nas instituições. "*Há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais significativos efeitos gerados pelas mutações no mundo do trabalho*" (Sarmento, 2001, p. 21). Além disso, a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e crianças tomam rumos desconcertantes. O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a idéia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

Por outro lado, o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de "infância como sujeito" como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem. O lugar do adulto fica desocupado, *como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu*, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade. E como valorizar e reconhecer a criança sem abandoná-la à própria sorte ou azar e sem apenas normatizar? Pergunto: como atuar, considerando as condições, sem expor e sem largar as crianças? Como reconhecer os seus direitos e preservá-los? Na escola, parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não o faz, impondo em vez de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la. A questão da sociabilidade tornou-se tão frágil que os adultos – professores, pais – não vêem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem, ora sequer intervêm, têm medo de crianças e jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem e esses adultos, ao abrirem mão da sua autoria (de pais ou professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso.

No centro dessa questão parece se manifestar uma indisponibilidade em relação às crianças, uma das mais perversas mudanças de valores dos adultos: perguntas ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção; dúvidas ficam sem esclarecimento; relatos ficam sem escuta.

Diversos fatores interferem nas relações entre crianças e adultos. Um aspecto se situa no centro da questão: a indisponibilidade do adulto que parece impregnar a vida contemporânea, marcada pelo individualismo e pela mercantilização das relações. Com a perda da capacidade do diálogo na modernidade, as pessoas só conversam sobre o preço das coisas; sem o diálogo, sem a narrativa, ficam impossibilitadas de dar ou de ouvir um conselho que é, segundo Benjamin (1987a), sempre a sugestão de como poderia uma história continuar. Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos em situações nas quais as crianças precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se forem iniciadas pelo adulto. As crianças são negligenciadas e vão ficando também perdidas e confusas. Muitos adultos parecem indiferentes e não mais as iniciam. A indiferença ocupa o lugar das diferenças.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas. Além disso, o panorama social e a conjuntura política mais ampla de banalização da violência, valorização da guerra e do confronto, agressão, impunidade e corrupção geram perplexidade e o risco, que ela implica, do imobilismo. Sem autoridade (Sennett, 2001) e corroídos no seu caráter (Idem, 1999), os adultos têm encontrado soluções para lidar com identidade, diversidade e para delinear padrões de autoridade, ressignificando seu papel, na esfera social coletiva? Ou identidade, diversidade e autoridade estão em risco, agravando a desumanização, se é possível usar essa expressão diante da barbárie que o século XX logrou nos deixar como herança?

Direito das crianças, educação infantil e ensino fundamental: desafios

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

Educação infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas

são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil. E qual tem sido a ação desses movimentos e das políticas públicas nos municípios? Como tem sido a participação das creches, pré-escolas e escolas? As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impacto tais conquistas promovem no currículo? De que maneira a antecipação da escolaridade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e na construção dos seus currículos? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças?

O tempo da infância é o tempo de aprender e ... de aprender com as crianças

As reflexões desenvolvidas aqui se voltam para uma perspectiva da educação contemporânea, na educação infantil ou no ensino

fundamental, na qual o outro é visto como um eu e na qual estão em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias.

Como ensinar solidariedade e justiça social, e respeitando as diferenças, contra a discriminação e a dominação? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a serem humilhadas, a não mais se sensibilizar? Perdemos o diálogo? Como recuperá-lo? As práticas, feitas com as crianças, humanizam-nas? Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer *a*. Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido às crianças experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? E para os professores? Qual é a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais são suas experiências de cultura? Que relações têm com a leitura e a escrita?

Esses e muitos outros desafios são atualmente enfrentados por nós. Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. de. *O sorvete e outras histórias*. São Paulo: Ática, 2002.

ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BAZÍLIO, L. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

———. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

———. *Paris, capital do século XIX, apud* ROUANET, 1981, p. 91.

———. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984.

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

———. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Organização dos textos, notas e índices por Juarez de Oliveira. 6.ed. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

———. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Diagnóstico Preliminar da Educaçãp Pré-Escolar no Brasil*. Brasília: MEC/DDD,1975.

———. SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994a.

———. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

CHARLOT, B. *La mistification pédagogique*. Paris: Payot, 1976.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

———. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Revista Pro-posições*, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), maio 2002, p. 65-82.

———. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

———. *Por entre as pedras*: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

———. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANIN, Z. (Org.). *No fim do século:* a diversidade. *O jogo do livro infantil e juvenil*. Editora Autêntica/CEALE, 2000. p. 9-36.

———. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO, L.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

———. et al. *Com a pré-escola nas mãos:* uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1986.

———. JOBIM E SOUZA, S. (Org.). *Histórias de professores:* leitura, escrita e pesquisa. São Paulo: Ática, 1996.

———. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo:* políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 165-183.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter:* conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

———. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WALLON, H. *Psicologia*. São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

———. *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. México: Ed. Hispanicas, 1987.

A INFÂNCIA NA ESCOLA E NA VIDA: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL

Anelise Monteiro do Nascimento[1]

Infância
Meu pai montava a cavalo, ia para o campo,
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
Lia a história de Robinson Crusoé
Comprida história que não acaba mais
.....
Eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusoé.[2]

Carlos Drummond de Andrade

Este texto tem como objetivo contribuir para o debate sobre o ensino fundamental de nove anos, tendo como foco a busca de possibilidades adequadas para recebermos as crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. Para tanto, faz-se necessário discutir sobre quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar.

Para superarmos o desafio da implantação de um ensino fundamental de nove anos, acreditamos que são necessárias a participação de todos e a ampliação do debate no interior de cada escola. Nesse processo, a primeira pergunta que nos inquieta e abre a possibilidade de discussão é: quem são as crianças hoje? Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia.

Como vimos no primeiro texto deste caderno, os estudos de Philippe Ariès (1978) indicam

[1] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, professora de educação infantil.

[2] Robinson Crusoé é o personagem central do livro *As aventuras de Robinson Crusoé*, escrito por Daniel Defoe. O livro conta a história do naufrágio de um navio que levou seu único sobrevivente, Robinson, para uma ilha desconhecida onde ele, solitário, reconstruiu a vida longe da civilização. Com suas próprias mãos, fez uma casa, teceu roupas, preparou seus alimentos e enfrentou muitos desafios para sobreviver.

que o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

A literatura, as artes, a poesia e o cinema têm sido grandes aliados na percepção do modo como a sociedade vê a infância. Ao lado, encontram-se duas reproduções de pinturas para refletirmos sobre como esse conceito é socialmente construído.

As meninas - Velásquez (1656)

A família do artista - Renoir (1896)

Pensemos sobre a maneira como as crianças são retratadas pelos dois artistas. A criança do segundo quadro é o próprio Renoir que aparece como um bebê recebendo os cuidados de sua mãe. Sua vestimenta é diferente da dos adultos. Na imagem, que retrata um episódio cotidiano do fim do século XIX, há uma distinção entre criança e adulto. Já observando o quadro de Velásquez, pintado em meados do século XVII, podemos dizer que essa distinção não é tão explícita. O que marca a diferença entre os adultos e as crianças nesse quadro? O que podemos pensar sobre as concepções de infância subjacentes às obras?

Agora, vamos ler o poema *O Pirata*, de Roseana Muray:

O pirata

Roseana Muray

O menino brinca de pirata:
sua espada é de ouro
e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares
em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano
e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.
E vira outra vez menino.

Quem é o menino do poema? Sem dúvida, o contexto histórico-social em que foram produzidos os quadros e a poesia é influenciado tanto pelo conceito de infância vigente, quanto pelo olhar do próprio artista. A poesia destaca o papel que a imaginação desempenha na vida da criança, as diversas possibilidades de representação do real e os modos próprios de estar no mundo e de interagir com ele. Nos quadros de Velásquez e Renoir, embora

evidenciem diferentes maneiras de conceber a infância, esse olhar matreiro e curioso da criança está ausente.

Refletindo sobre a pluralidade da infância

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem *infâncias* e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariès apontam a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, idéias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo. Del Priori (2000) afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social.

As crianças das classes mais abastadas, segundo a autora, eram educadas por preceptores particulares, não tendo freqüentado escolas até o início do século XX, e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade.

Vale lembrar que, no Brasil, ainda é muito recente a busca pela democratização da escolarização obrigatória e presenciamos agora a sua ampliação. Se já caminhamos para a universalização desse atendimento, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a democratização efetivamente aconteça.

Nesse sentido, podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. Mas como assegurar a verdadeira efetivação desse direito? Como fazer para que essas crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem futuras estatísticas negativas? Acreditamos que o diálogo proposto pelo Ministério da Educação com a publicação deste documento e os debates que devem ser promovidos em cada escola podem auxiliar nesse sentido. Pensemos: o que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças? No poema *Certas Palavras*, Drummond busca o encontro com alguns sentimentos próprios da infância:

Certas Palavras
Carlos Drummond de Andrade

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples
Definem
Partes do corpo, movimentos, atos

Do viver que só os grandes se permitem
E a nós é defendido por sentença
Dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.

Que espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida? As peraltices infantis têm tido lugar na escola ou somos somente a "polícia dos adultos"?

A estética dos espaços e as relações que se estabelecem revelam o que pensamos sobre criança e educação. Essas concepções estão presentes em todas as práticas existentes no interior da escola, deixando mais ou menos explícitos os valores e conceitos dessa instituição. Tomemos como exemplo os murais. O que compõem os murais? Por quem são organizados? Costumam trazer as produções das crianças? São um espaço de exposição em que podemos acompanhar o desenvolvimento delas? Os murais têm ocupado um espaço de comunicação dos saberes delas?

Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados. Neste texto, embora tenhamos como objetivo o debate sobre a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, queremos pensar que a infância não se resume a essa faixa etária e propor uma reflexão sobre que aspectos têm orientado a nossa prática. Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola. Propomos esse exercício porque, ainda hoje, é comum observar atitudes de adultos, dentro e fora da escola, que desconsideram a criança como ator social e, assim, queremos chamar atenção para a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em toda a sua dimensão.

Diante disso, qual é o papel da escola? Quais dimensões do conhecimento precisamos considerar? Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na *dimensão afetiva*, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na *dimensão cognitiva*, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na *dimensão social*, freqüentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na *dimensão psicológica*, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (Brasil. Ministério da Educação, 2005).

Cabe destacar que assumir o desenvolvimento integral da criança e se comprometer com ele não é uma tarefa só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

Infância nos espaços e os espaços da infância

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois,

algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil.

Nosso intuito é provocativo no sentido da reflexão e da investigação sobre quem são essas crianças que estão chegando às nossas salas de aula. De onde vêm? Já tiveram experiências escolares anteriores? Que grupos sociais freqüentam?

Para considerar a infância em toda a sua dimensão, é preciso olhar não só para o cotidiano das instituições de ensino como também para os outros espaços sociais em que as crianças estão inseridas. Em que atividades estão envolvidas quando não estão na escola? Existem locais de encontros com outras crianças?

Ampliando o olhar, percebemos que não só a escola e a legislação têm voltado sua atenção para a criança. A mídia também encontrou na infância um grande público consumidor. Hoje as crianças estão expostas a comerciais que buscam criar desejos e incentivar o consumo. Nos grandes centros urbanos, vemos o oferecimento de um novo "serviço" que são os "cantinhos da criança". São espaços reservados, por exemplo, em supermercados, que se propõem a oferecer um maior conforto para as famílias e um atendimento lúdico para a criança.

Além das diferentes apropriações dos espaços sociais, outro ponto que nos inquieta diz respeito às condições de vida das crianças e às desigualdades que separam alguns grupos sociais, numa sociedade marcadamente estratificada. Crianças que vivem em situação de pobreza, que precisam, muitas vezes, trabalhar para se sustentar, que sofrem a violência doméstica e do entorno social, que são amedrontadas e amedrontam. Crianças destituídas de direitos, cujas vidas são pouco valorizadas. Crianças vistas como ameaças na rua enquanto, na escola, pouco se sabe sobre elas. Como são tratadas, vistas e olhadas essas crianças que estão nas ruas, nas escolas, nos lares e que sofrem toda sorte de opressão?

Por outro lado, as crianças que vivem nas pequenas cidades também trazem desafios para este momento. Quem são essas crianças? De quê e onde brincam? Quais são os seus interesses? Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola?

Será que a busca por essas respostas pode fazer com que tornemos a sala de aula um espaço mais dinâmico? Ou ainda, será que uma pesquisa sobre a realidade sociocultural das crianças nesses diferentes contextos poderia abrir espaço para um projeto que buscasse esse diálogo?

Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola?

Ao nos propormos a receber a criança de seis anos no ensino fundamental, tenha ela freqüentado, ou não, a educação infantil, devemos ter em mente que esse é o primeiro contato com o seu percurso no ensino fundamental. Como fazer para recebê-la? O momento da entrada na escola é um momento delicado que merece toda a atenção. Graciliano Ramos, na obra *Infância*, narra suas memórias de menino e conta como recebeu a notícia de que entraria para a escola:

> *A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas*

brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

O que podemos pensar a partir da leitura desse trecho do livro? Que escola está presente no imaginário do menino? O que estamos fazendo para receber a criança que estava em uma instituição de educação infantil e agora vem para o ensino fundamental? Como está nossa organização para recebermos aquelas que nunca tiveram experiência escolar? Na perspectiva de refletirmos sobre essas questões, vejamos o relato a seguir:

> *É o primeiro dia do ano, a escola está preparada para receber as crianças para mais um ano letivo. Para algumas crianças, essa já é uma rotina conhecida, mas para Luiza, que está indo para a escola pela primeira vez, não. Em seus olhos é possível notar um misto de medo e desejo. Ela chega acompanhada por sua mãe. (...)*
>
> *A sineta toca e todos se dirigem para as salas. Mariza acompanha Luiza até o encontro com a professora. A escola parece enorme aos olhos de Luiza. Ao encontrar com a professora, essa lhe dirige a palavra, abaixa, ficando da sua altura e diz:*
>
> *— Oi Luiza, eu estava te esperando. Sabe, podemos fazer muitas coisas diferentes aqui na escola. Eu vou ser sua professora e nós vamos brincar muito juntas* (Brasil/Ministério da Educação, 2005).

A professora se coloca como mediadora entre as expectativas da menina e o novo mundo a ser descoberto. O nome, a proximidade, o olhar, o toque, a proposta do brincar: elos que abrem possibilidades de continuidade, elementos essenciais para a inserção e o acolhimento. Se as ações de acolhimento e inserção são fundamentais, há, também, um outro ponto que merece ser destacado: como são organizados os tempos e espaços escolares?

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase "Agora a brincadeira acabou!". Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens, como se vê no texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

Infância na escola e na vida: alguns desafios

Como vimos, são muitas as questões relativas à entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental. Não podemos fazer frente a esse momento somente considerando os aspectos legais que o envolvem. O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei nº

11.274, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição. Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas. É nesse sentido que somos convidados à reflexão sobre como a infância acontece dentro e fora das escolas. Quem são as crianças e que educação pretendemos lhes oferecer?

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas.

Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Editora Record, *2002*.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil*, 2005.

COUTINHO, K. *Lugares de criança*: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DEL PRIORI, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de educação infantil. In: _____. PALHARES, M. S. *Educação infantil pós LDB:* rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotshy e Benjamin*. São Paulo: Papirus,1995.

———. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) *Infância*: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, S. Infância e educação infantil: reflexões e lições. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L.M.F. (Org.). *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubaté, São Paulo: Cabral, 2000.

RAMOS, G. *Infância*. São Paulo: Record, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A *formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O BRINCAR COMO UM MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO

Ângela Meyer Borba[1]

[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si.

Walter Benjamim

Pipa, esconde-esconde, pique, passaraio, bolinha de gude, bate-mãos, amarelinha, queimada, cinco-marias, corda, pique-bandeira, polícia e ladrão, elástico, casinha, castelos de areia, mãe e filha, princesas, super-heróis...[2] Brincadeiras que nos remetem à nossa própria infância e também nos levam a refletir sobre a criança contemporânea: de que as crianças brincam hoje? Como e com quem brincam? De que forma o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência, se reflete nas brincadeiras? As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças hoje? Diferentes espaços geográficos e culturais implicam diferentes formas de brincar? Qual é o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser *crianças* para serem *alunos*?

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social,

[1] Doutora em Educação – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

[2] Em diferentes regiões, cidades e bairros, podemos encontrar diferentes denominações para as mesmas brincadeiras. Por exemplo, *amarelinha* também pode ser *macaca, academia, escada, sapata.*

ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

A criança encarna, dessa forma, uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará. Reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto.

Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos?

Mas como podemos compreender a criança nas suas formas próprias de ser, pensar e agir? Como vê-la como alguém que inquieta o nosso olhar, desloca nossos saberes e nos ajuda a enxergar o mundo e a nós mesmos? Como podemos ajudar a criança a se constituir como sujeito no mundo? De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e na constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com as crianças e os adolescentes?

Nesse contexto, convidamos os professores a refletirem conosco sobre essas questões tendo como eixos alguns pontos: a singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. Tendo em vista esses eixos, perguntamos: quais são as principais dimensões constitutivas do brincar? Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos incorporar a brincadeira no trabalho educativo, considerando-se todas as dimensões que a constituem?

Infância, brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo freqüentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da "importância do brincar", presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos

conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira. Cabe então a pergunta: é possível organizar nosso trabalho e a escola de outra forma, de modo que esse espaço seja garantido? Que critérios estão em jogo quando significamos nosso tempo como ganho ou perdido? Vale a pena refletir sobre essas questões para vislumbrarmos formas de transformar nossa vida nas escolas, organizando-as como espaços nos quais aprendemos e vivemos a experiência de sermos sujeitos culturais e históricos!

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à "hora do recreio", assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: *não pode correr*, *pular*, *jogar bola* etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! Diante dessas considerações, será que podemos pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer? Vejamos alguns caminhos nessa direção.

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Ao observarmos as crianças e os adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-los melhor, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos sociocultu-

rais, combinando e criando outras realidades. Quando as crianças pequenas brincam de ser "outros" (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade "fingida". Vygotsky (1987) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. A "criança quer puxar uma coisa torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda" (Benjamim, 1984). Vozes, gestos, narrativas e cenários criados e articulados pelas crianças configuram a dimensão imaginária, revelando o complexo processo criador envolvido no brincar.

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vamos tentar explicitar algumas delas.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.

Um primeiro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem. Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira "a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade" (p.117). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser. Quando o adulto imita uma

bruxa para uma criança, esta sabe que ele não é uma bruxa, por isso pode experimentar, com segurança, a tensão e o medo, e solucioná-los fugindo ou prendendo a bruxa. Quando as crianças brincam de luta, é preciso que elas saibam que aqueles gestos e movimentos corporais "fingem" uma luta, não causando machucados uns nos outros. A brincadeira é um espaço de "mentirinha", no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das conseqüências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para as transgressões, para novas experiências.

Vejamos uma situação[3] observada em uma escola pública. Um grupo de meninos e meninas de cinco e seis anos brinca de polícia e ladrão no parque da escola. Eles usam pás, gravetos e ancinhos como se fossem armas, empunhando-os, emitindo sons e fingindo atirar: *Pou, pou!* Os papéis assumidos pelas crianças se dividem entre policiais e ladrões e à medida que vão entrando e participando da brincadeira, as crianças escolhem: *Eu sou ladrão, eu sou polícia!* Muitas vezes é necessário negociar: *Não, alguém tem de ser polícia! Eu não vou ser! Eu sou, eu sou polícia!* A brincadeira consiste na perseguição dos policiais aos ladrões. Esses últimos precisam correr muito para fugir. "Policiais" e "ladrões" sobem e descem escorregas, trepa-trepa, entram e saem da casinha, percorrendo toda a extensão do parque. As expressões, gestos, movimentos e falas revelam grande envolvimento e excitação das crianças. Em alguns momentos, os policiais prendem um dos ladrões, segurando-o, fingindo dar uma "gravata", derrubando-o. Algum companheiro aparece para salvá-lo. A um dado momento, João diz que prendeu Mariana na parte de cima do escorrega.

> Mariana, sentada em cima do escorrega, olha para Isabela que está embaixo:
> Eu tô presa!
> Isabela: *Dá a carteira de identidade pra ele!* Abaixa-se e pega uma folha.
> Mariana pega um objeto pequeno de borracha que está em cima do escorrega e mostra para João.
> Mariana: *Eu tenho, eu tenho!*
> João, olhando o objeto: *Pode sair!*
> Isabela dá a folha para João.
> João: *É papel, é papel!* E a deixa sair.

Se analisarmos esse fragmento, que corresponde a um tipo de brincadeira altamente apreciado por grande parte das crianças dessa faixa etária, veremos quantos aspectos presentes envolvem aprendizagens variadas – cada criança se comporta de acordo com seu papel e com as idéias gerais que definem o universo simbólico da brincadeira: os policiais perseguem e prendem enquanto os ladrões fogem e salvam os companheiros; ambos usam armas, transformando o significado de objetos que encontram no parque; os gestos e as ações ajudam a significar os objetos e a construir a narrativa da brincadeira. Estão em jogo também habilidades de correr, pular, subir, expressar-se e comunicar-se, garantindo que todos compreendam que o que se faz ali é brincadeira e não a realidade da vida comum. Elementos novos, como a carteira de identidade, são introduzidos na brincadeira e facilmente incorporados pelas crianças, o que podemos observar pela coordenação de suas ações. Para tanto, tais elementos se conectam com as referências socioculturais das crianças – o valor da carteira de identidade como documento principal de identificação do cidadão –, possibilitando a construção de um significado comum partilhado no espaço do brincar.

[3] Situação retirada de: BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

Se observarmos com cuidado diferentes e variadas situações de brincadeiras coletivas organizadas por crianças e adolescentes – como queimado, pique-bandeira, corda, elástico, jogos de imaginação (cenas domésticas, personagens e enredos de novelas, contos de fadas, séries televisivas etc.), entre outras possibilidades –, poderemos aprender muito sobre as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Observemos com atenção suas falas, expressões e gestos enquanto brincam. Ficaremos impressionados com seu investimento no planejamento e na organização das brincadeiras com a intenção de definir e de negociar papéis, turnos de participação, cenários, regras, ações, significados e conflitos. É também surpreendente, principalmente nos jogos de imaginação (faz-de-conta), a maneira como as crianças agem, diferente da habitual, modificando as vozes, a entonação de suas falas, o vocabulário, os gestos, os modos de andar etc.! Para ser monstro, Pedro não pode se comportar como Pedro, e terá de andar, expressar-se, falar e agir como monstro. No entanto, Pedro não deixa de ser Pedro, apenas finge para convencer os parceiros de que é um monstro "de men-tirinha". Parece que estamos diante de atores de teatro, compromissados com a verdade daquelas ações representadas! Quantos conhecimentos estão envolvidos nessas ações!

Essas observações levam-nos a perceber que a brincadeira requer o aprendizado de uma forma específica de comunicação que estabelece e controla esse universo simbólico e o espaço interativo em que novos significados estão sendo partilhados. Dito de outra forma, a apropriação dessa forma de comunicação é condição para a construção das situações imaginadas (falas/diálogos dos personagens, narrativas das ações e acontecimentos), bem como para a organização e o controle da brincadeira pelas crianças. Mas de que maneira se constrói e se organiza esse modo de comunicar?

Sua apropriação se dá no próprio processo de brincar. É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos.

Um outro aspecto a ressaltar é que os modos de comunicar característicos da brincadeira constituem-se por novas regras e limites, diferentes da comunicação habitual. Esses limites são definidos pelo compromisso com o reconhecimento do brincar como uma outra realidade, uma nova ordem, seja no contexto dos jogos de faz-de-conta, em que as situações e regras são estabelecidas pelos significados imaginados e criados nas interações entre as crianças, seja no plano dos jogos/brincadeiras com regras preexistentes (bola de gude, amarelinha, queimada etc.). É importante enfatizar que o modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades.

Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. A partir das considerações feitas até aqui, vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a

organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de idéias e regras de universos simbólicos – e o processo de constituição de conhecimentos pelas crianças e pelos adolescentes. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos!

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos!

Podemos afirmar, a partir dessas reflexões, que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Brincadeira, cultura e conhecimento: a função humanizadora da escola

Vamos refletir agora sobre as relações entre o brincar, a cultura e o conhecimento na existência humana e, mais particularmente, na experiência da infância.

Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis. Externamente, pode ter como fontes a cultura televisiva, o mercado de brinquedos, a educação dos adultos e as suas representações sobre a brincadeira e a infância, além das práticas culturais transmitidas por outras crianças e adultos. Internamente, compõe-se de atitudes coletivas e elementos culturais particulares (regras, modos de falar e de fazer, valores, técnicas, artefatos etc.) gerados nas práticas e reinterpretações dos elementos externos. Existe assim uma dinâmica entre universalidade e diversidade que se traduz em permanências e transformações, configurando

o brincar como uma complexa experiência cultural que simultaneamente une e especifica os grupos sociais.

Pintores, poetas, escritores, cineastas, teatrólogos costumam utilizar o tema da infância e dos brinquedos e brincadeiras em suas obras, ofecerendo-nos, por meio do olhar artístico, interpretações sensíveis.

> *- O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.*
> *- Que recado? Explique isso direito!*
> *João olhou-me com delicado desprezo.*
> *- Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ela é sua liberdade, o seu eu, girando por aí, dispensado de todas as limitações.*
> (Carlos Drummond de Andrade *apud* Carvalho, Ana M.A. e Pontes, Fernando A.R.)

Drummond expressa o sentimento de liberdade e desprendimento promovido pela brincadeira. Brincar seria "soltar-se a si mesmo", desprender-se da realidade imediata e de seus limites, voar, lançar-se ao céu, mas ao mesmo tempo diríamos que é possuir o controle do vôo nas mãos, segurando e movimentando a linha da pipa e regendo o "eu" por meio dos contornos dessa nova dimensão da realidade.

> *Agora eu era o herói*
> *E o meu cavalo só falava inglês*
> *A noiva do caubói era você além das outras três*
> *Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões*
> *Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês*
> (João e Maria – Chico Buarque)

A liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro – *Agora eu era o herói…* Rodar até cair, ficar tonto de tanto correr, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana. A idéia de liberdade está associada, entretanto, não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo.

Pipas colorindo os céus. Crianças e adultos, em todas as regiões do Brasil e em várias partes do mundo "empinam" esse brinquedo, com modos variados de confeccioná-lo, praticá-lo, significá-lo e com ele estabelecer relações sociais. Universalidade e pluralidade são suas marcas, e de muitos outros brinquedos e brincadeiras, como a *amarelinha*. Domínio da experiência humana e ao mesmo tempo especificidade de grupos sociais.

Pega-pega, pira, picula. Pique-cola, pique-baixo, pique-alto, pique-estátua, pique-fruta. Diferentes denominações e variações para uma brincadeira cuja estrutura básica é a perseguição e a fuga, ou seja, há um pegador que corre atrás dos demais tentando alcançá-los. A brincadeira percorre três etapas básicas: a partir da formação do grupo, a escolha do "pegador"; o desenvolvimento do jogo por meio de tentativas de pegar e do revezamento de pegadores; e a finalização.

Um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas (Brougère, 2002, 2004). Esses esquemas, contudo, não são estáticos, mas transpostos e transformados de um contexto para o outro. Nesse sentido, são influenciados tanto pelo contexto físico do ambiente, a partir dos recursos naturais e materiais disponíveis, como também pelo contexto simbólico, ou seja, pelos significados preexistentes e partilhados pelo grupo de crianças. Desse

modo, ambientes escolares organizados para a brincadeira, compostos de mobiliário e objetos vinculados à vida doméstica, suscitam brincadeiras de papéis familiares; rios, mares, lama e areia geram brincadeiras de nadar, pular, fazer castelos; personagens de novela conhecidos pelas crianças criam brincadeiras de papéis e cenas domésticas; super-heróis tematizam piques e brincadeiras de perseguição.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças.

Todos esses elementos externos ao jogo, localizados na escola, na família, no bairro ou na mídia televisiva, entre outros espaços propiciadores de experiências sociais e culturais, são reinterpretados pelas crianças e articulados às suas experiências lúdicas. A partir daí, geram-se novos modos de brincar. A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças, mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas. Assim, podemos ver os bonecos Power Rangers – personagens de uma série televisiva – lutando e usando seus poderes nas mãos das crianças, mas também comendo, dormindo, brincando com bonecas Barbie, etc. Para que se abram e se ampliem as possibilidades de criação no brincar é imprescindível, contudo, que as crianças tenham acesso a espaços coletivos de brincadeira e a experiências de cultura.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.

É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

As reflexões que desenvolvemos até aqui nos levam a perguntar: como temos significado e compartilhado com as crianças e os adolescentes suas experiências de brincadeiras? O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer?

Mas sabemos verdadeiramente o que é brincar e de que e como nossas crianças e adolescentes brincam? Pensar sobre a função humanizado-

ra da brincadeira nos provoca inquietações quanto à organização da escola e do trabalho pedagógico. Como podemos transformá-los de forma que deixem a brincadeira fluir? Nos provoca também a redescobrir em nós mesmos o gosto e o prazer do fazer lúdico e das brincadeiras, levando-nos a buscar em nossas experiências de infância, em leituras e por meio de um olhar atento às diferentes práticas culturais de brincadeira que identificam os grupos sociais, fontes para a ampliação do nosso repertório e das nossas formas de ação lúdica sobre o mundo. Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subseqüentes da nossa formação!

Uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar e sobre as crianças e os adolescentes é observá-los brincando. Penetrar nos seus jogos e brincadeiras contribui, por um lado, para colhermos informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar. Por outro lado, ajuda na criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, uma vez que propicia a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer e de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas de pares. Mediante nossas observações, podemos compreender melhor a dinâmica do brincar, perguntando-nos: de que as crianças e os adolescentes brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras se repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras? Em que espaços e durante quanto tempo brincam? Como se escolhem e se distribuem os participantes? Que papéis são assumidos por eles? Aprenderemos muito também sobre as suas vidas e suas relações entre pares se observarmos: que assuntos estão em jogo quando brincam? Como se organizam em grupos? Que critérios e valores perpassam a escolha/seleção dos parceiros (amizade, alianças, hierarquias, preconceitos, relações de poder etc.)? Que conhecimentos as crianças e os adolescentes revelam? Quais são as regras que regem as relações entre pares?

Essas observações e o que podemos aprender com elas contribuem para a nossa aproximação cultural com as crianças e para compreendermos melhor a importância do brincar nas suas vidas. Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. E o que dirá na vida das crianças, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo! Perceberemos também, com mais profundidade, que a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade.

Vamos refletir agora sobre as práticas que nos aproximam e, ao mesmo tempo, sobre aquelas que nos afastam das concepções sobre a brincadeira discutidas até aqui. O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplos, temos músicas

para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, lingüísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. Constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos.

Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo?

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. Quantos de nós lembramos das muitas descobertas que fizemos por meio de jogos e atividades lúdicas? Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E, com certeza, descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes!

Mas como planejar essas atividades? Um bom começo é nos perguntarmos: conhecemos bem nossas crianças ou adolescentes? Sabemos do que gostam ou não de fazer, de seus interesses, de suas práticas? Sabemos ouvi-los? Criamos espaços para que eles também nos conheçam? A abertura de portas para o encontro e a proximidade cultural com as crianças e os adolescentes é fundamental para organizarmos atividades que estejam em maior sintonia com seus interesses e necessidades. Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permitem a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que seja possível promover uma experiência lúdica? O que se quer é apenas uma animação ou a intenção é possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos?

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a

essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos. Mas de que maneira podemos assegurar nas nossas práticas escolares que o brincar seja vivido como experiência de cultura? Vamos pensar juntos alguns caminhos.

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.

O eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E, no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

Referências Bibliográficas

ANDRADE. C. D. *apud* CARVALHO, A. M.A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et. al. (Org.) *Brincadeira e cultura*: viajando pelo Brasil que brinca. – v.1: o Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BENJAMIM, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.17-18.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói.

BUARQUE, C. João e Maria. In: CANÇADO, B. (Org.). *Aquarela Brasileira*. Brasília: Editora Corte, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KYSHIMOTO, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

AS DIVERSAS EXPRESSÕES E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Ângela Meyer Borba[1]
Cecília Goulart[2]

Pescadores de vida

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão. Sendo assim, convidamos os professores para refletirem conosco sobre esses espaços nas escolas. Que sentidos assumem na formação das crianças e dos adolescentes? Como incorporá-los nas práticas pedagógicas cotidianas e no currículo escolar?

O debate atual em torno da necessidade de incluir a dimensão artístico-cultural na formação de crianças e de adolescentes caminha na

[1] Doutora em Educação – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

[2] Doutora em Letras – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da organização da escola como espaço de criação estética. Nesse contexto, a arte não está a "serviço da educação" (Ostetto e Leite, 2004), mas constitui-se como experiência estética e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios. É importante não reduzir a arte a mero recurso ou pretexto para o ensino de conteúdos privilegiados na escola, pois qualquer tentativa de normatizá-la como recurso didático leva à sua destruição. Como nos diz Kramer (1998) "Para ser educativa a arte precisa ser arte e não arte educativa". O que significa então trabalhar com arte nas escolas?

Para encaminhar essa discussão, vamos refletir sobre as relações entre arte, cultura e conhecimento no espaço escolar, focalizando a importância da apreciação e da criação artístico-cultural na formação das crianças. Refletiremos, também, sobre possibilidades de trabalho com as variadas formas de expressões artísticas.

Arte, cultura, conhecimento e educação: apreciação e criação estética

A arte, a linguagem e o conhecimento, de modo geral, são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade. Ao mesmo tempo em que os criamos, agem sobre nós, identificando-nos de muitas maneiras, dependentes do tempo histórico e dos grupos sociais em que nascemos. A arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais, entre outras. Estabelecemos novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mesmo mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo.

A chamada natureza humana não existe de modo independente da cultura; o homem, diferentemente dos animais, não é capaz de organizar sua experiência sem a orientação de sistemas simbólicos. Os símbolos não são simples expressões e instrumentos da natureza humana – são historicamente constituidores da natureza das pessoas, de diferentes maneiras. Há situações culturais, formas de vida, objetos e saberes que são peculiares a determinados grupos e sociedades e não podem ser desprezados, sob o risco de serem descaracterizados cultural e politicamente, despersonalizados, pelo valor humano essencial que possuem para aquelas pessoas que têm suas vidas por eles marcadas.

Na educação, considerando os objetivos de alargar e aprofundar o conhecimento do ser humano, possibilitando-lhe maior compreensão da realidade e maior participação social, não podemos prescindir de trabalhar com a arte. Daí a necessidade de levar crianças e adolescentes a participar de exposições de vários tipos, assistir a filmes, danças, ouvir músicas de diferentes compositores, entre muitas outras atividades. Hoje, por meio de novas tecnologias como CDs, DVDs, e mesmo a televisão, esse trabalho está facilitado.

É importante também que as crianças tenham acesso a livros de arte (há coleções inclusive em bancas de jornal), de literatura e também acesso a livros biográficos de autores de produções artísticas, não só contemporâneos. Nossa sensibilidade e nossos modos de ler o mundo se ampliam pelo conhecimento das obras e das vidas das pessoas que as elaboraram – redimensionamos a nossa condição humana e as nossas possibilidades de viver e agir no mundo, engrandecendo-as. Propiciar às crianças e aos adolescentes o prazer do exercício de explorar as potencialidades de todo mundo e de cada

um, conhecendo outras formas de ordem e de desordem, neles mesmos e nos outros. A educação tem sentido justamente porque nos possibilita estabelecer novos entendimentos, novas ordens.

A produção artística oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm realizando faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo também.

Educar e ensinar no contexto da cultura é um grande desafio. Aprendemos muito também nós, professores. As obras de arte são modos instigantes de ver e ler o mundo, estão impregnadas de conteúdos sociais que, portanto, podem ser analisados e debatidos, pelas várias interpretações que podem suscitar. O olhar crítico que as crianças desenvolvem com esse tipo de conhecimento, muitas vezes, surpreende-nos. É preciso apostar muito nas crianças e nos adolescentes, em suas capacidades de aprender e conhecer.

A produção artística oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm produzindo faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo.

As professoras Renata dos Santos Melro, Maria Inês Barreto Neto, Adriana Santos da Mata e Lílian Cristina de Azevedo Teixeira de Aguiar, de Niterói/RJ, desenvolveram o projeto "Arte Naïf",[3] com crianças de 3 a 5 anos da educação infantil. Inicialmente, as professoras estudaram o tema, buscando compreender o que é Arte Naïf, analisando obras de pintores e realizando leituras sobre aspectos conceituais relacionados à arte e à cultura em geral, e à arte popular e à Arte Naïf em particular. Selecionaram os artistas cujas obras seriam trabalhadas, organizando e reunindo um rico material sobre suas vidas e obras: pastas-catálogo, DVDs e livros de arte. Partiram para o trabalho com as crianças, convidando-as a se transportarem para o mundo de cada artista, ouvindo as histórias de cada um e conhecendo algumas de suas obras. Várias atividades foram desenvolvidas – observação, descrição e interpretação das obras – e buscou-se identificar o que os artistas estavam representando e expressando, a maneira como o fizeram, que cores e materiais usaram; comparação entre as obras de cada artista e descoberta de suas características particulares; comparação das obras dos diferentes artistas selecionados; releituras das obras pelas crianças por meio da confecção de obras próprias; elaboração de textos coletivos sobre as aprendizagens e informações coletadas; visita ao museu de Arte Naïf, na cidade do Rio de Janeiro; e realização de uma Oficina de Cultura Popular, em que as pesquisas e produções das crianças foram expostas e os pais e pessoas do bairro foram convidados a realizar também suas produções. Por meio desse trabalho, crianças e professores não apenas ampliaram os seus conhecimentos sobre arte e cultura, mas também enriqueceram suas possibilidades de criar, experimentando novas cores, significados, combinações, traços e formas.

Conforme o relato dessa experiência, desde muito cedo as crianças podem ter acesso a produções artísticas, fruindo-as, conversando e discutindo sobre as suas impressões e características. Que tal vivenciar com as crianças experiências como essa?

A professora Kátia Raquel Testoni Longen, de Atalanta/SC, organizou o projeto Pequenos

[3] Trabalho publicado pelo MEC em *Prêmio Professores do Brasil 2005 - experiências premiadas*.

Poetas, com sua turma de crianças de nove a onze anos, cujo objetivo foi ampliar a leitura e trabalhar a apreciação e a criação de poesias, de forma que ultrapassassem a concepção reduzida de poesia como aquilo que "rima e tem sílabas contadas" e alcançassem a compreensão de que a poesia é, acima de tudo, "jogo de palavras, é emoção que desperta, é uma maneira especial de ler e ver o mundo". A professora iniciou o projeto, lendo poesias para as crianças, no início e no fim de cada dia letivo, durante uma semana, envolvendo gêneros diferentes, poetas variados (Elias José, Ruth Rocha, Ferreira Gullar, Olavo Bilac, Arnaldo Antunes, Cecília Meireles, Manuel Bandeira), poesias com e sem rimas, engraçadas e tristes. Em seguida, a partir do conto "O catador de pensamentos", de Monica Feth, as crianças foram convidadas a ser "catadores de poesias", o que consistia em sair pela escola, pelo bairro, pela cidade e conversar com as pessoas sobre poesia, convidando algumas delas para irem à escola declamar uma poesia de sua escolha. A partir da análise de poesias de diversos autores e da busca de compreensão de recursos poéticos, tais como rimas, intertextualidade, aliterações, parlendas, as crianças produziram suas próprias poesias. Organizaram um livro ao término do projeto, com uma seleção de temas e produções contemplando todas as crianças. Segundo a professora Kátia, o projeto ensinou a todos "que produzir uma boa poesia não é só uma questão de inspiração, mas sim de busca, de reflexão; enfim, que o poeta tem trabalho..." (Brasil. Ministério da Educação – Prêmio Incentivo à Educação Fundamental 2004, p.157-164).

Tais relatos ajudam-nos a compreender que o acesso à arte significa possibilitar às crianças, de qualquer idade, e aos (às) professores (as), o contato e a intimidade com a arte no espaço escolar e, dessa forma, abrir caminhos para a experiência estética, provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. Significa promover o encontro dos sujeitos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida.

Mas como se dá esse encontro? Bakhtin nos diz que o sujeito, ao entrar em contato com uma obra de arte e contemplá-la, vivencia uma relação estética movida pela busca de compreensão de seu significado. A pessoa que aprecia uma obra, seja ela criança ou adulto, entra em diálogo com ela, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com os signos que a compõem, elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, coloca em articulação a experiência nova provocada pela relação com a obra – de estranhamento da situação habitual, de surpresa, de assombro, de inquietação – com a experiência pessoal acumulada – encontros com outras obras, conhecimentos apropriados nas práticas sociais e culturais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários etc. – trazendo o seu ponto de vista para completar a obra. A contemplação é um ato de criação, de co-autoria. Aquele que aprecia a obra continua a produção do autor ao tomar para si o processo de reflexão e de compreensão.

A contemplação é um ato de criação, de co-autoria.

Na experiência estética, a apreciação oferece o "excedente de visão" (Bakhtin, 2000), aquilo que *o outro não vê* e que *eu vejo*, uma vez que me situo fora do objeto estético. Dele me distanciando, admirando-o e inquietando-me com as emoções que em mim provoca, busco sua compreensão penetrando no seu interior, voltando então a mim mesmo para lhe dar forma, completando-o e atribuindo-lhe significados. Essa relação envolve o entrelaçamento entre mim e o outro, ir e vir, velho e novo, distância e aproximação, atos externos e internos, memória e imaginação, passado-presente-futuro.

A apreciação como ato de criação estética, e não como atitude passiva ou olhar conformado

que apenas reproduz, está ligada ao grau de intimidade com as diferentes linguagens e produções artísticas. Intimidade que permite a apropriação de sua história, características e técnicas próprias e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo.

Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados.

O prazer e o domínio do olhar, da escuta e do movimento sensíveis construídos no encontro com a arte potencializam as possibilidades de apropriação e de produção de diferentes linguagens pelos sujeitos como formas de expressão e representação da vida: por meio da poesia, do conto, da caricatura, do desenho, da dança, da música, da pintura, da escultura, da fotografia etc.

> *O menino era ligado em despropósitos*
> *Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos*
> *[…] Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.*
> *[…) Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.*
> *O menino fazia prodígios.*
> *Até fez uma pedra virar flor!*
> (Manoel de Barros)

O escritor nos fala de imaginação, fantasia, quebra da ordem, transgressão, peraltagens na vida e no processo de criar com as palavras. Criação que "representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas" (Ostrower, 1986, p.28) com base na imaginação e no olhar sensível. É uma realidade em que o tempo, o espaço e as lógicas da realidade cotidiana se transformam e assumem uma outra dinâmica, ajudando-nos a ver o mundo sob outra ótica, outros meios de conhecimento.

A criação geralmente é identificada com a novidade e a liberdade absolutas. Será assim? O potencial de inovação e de liberdade de fato existe, porém é preciso compreender que o novo não se desconecta do velho e do já conhecido, tampouco a liberdade se traduz na ausência de delimitações e definições. Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados. A novidade está em ver o que antes não se via, em perceber o novo no velho e vice-versa, em fazer conexões e associações que produzem múltiplas e novas leituras, em ressignificar a realidade.

O processo criador, segundo Vygotsky, ao interpor realidade, imaginação, emoção e cognição, envolve reconstrução, reelaboração, redescoberta. Nesse sentido, é sempre um processo singular no qual o sujeito deixa suas marcas revelando seus encaminhamentos, ordenamentos e formas próprias de se relacionar com os materiais, com o espaço, com as linguagens e com a vida. A criação se faz com base em decisões, definições e configurações dadas pelas condições e pelas referências e escolhas do sujeito. É nesse quadro que se define a liberdade. O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento, mas sim o contínuo desdobramento e a redefinição de delimitações dentro das quais o sujeito pode

ousar, divergir, inovar e estabelecer novas relações (Leite, 1998).

A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola de garantir o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas. Mas como trabalhar no contexto escolar com o fazer estético que promove o encontro do homem com a humanidade? O que fazer? Como fazer? O que *não* fazer? Como podemos aprender com a arte e a cultura a ressignificar nosso trabalho cotidiano e o processo de ensinar e aprender?

O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento.

Práticas pedagógicas com diferentes formas de expressão nas escolas

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

Se compreendemos que as diversas linguagens artístico-culturais constituem modos de conhecer e de explicar a realidade tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos da ciência, precisamos rever nossas práticas educativas. A apropriação pelas crianças dos conhecimentos produzidos pela arte contribui para alargar o seu entendimento da realidade e para abrir caminhos para a sua participação no mundo. Participação que se faz pela ação que reinterpreta, cria e transforma.

Tomemos o exemplo do conhecimento produzido por meio da arte feita com a palavra. Compreender e expressar a realidade por meio da literatura – ficção, contos tradicionais, poesia, etc. – mobiliza nossa sensibilidade, imaginação e criação; ajuda-nos a perceber que existem diferentes sistemas de referência do mundo que se abrem para muitos sentidos possíveis ao se conectarem com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica. Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções, com diferentes autores e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com as palavras, a buscar novos sentidos, novas combinações, novas emoções e, assim, se constituírem como autoras de suas palavras e modos de pensar, narrar o mundo.

As professoras Juju Andrade Rodrigues e Noêmia Fabíola Costa do Nascimento, da Creche Municipal Maria Alice Gonçalves Guerra, em Camaragibe/PE, desenvolveram um projeto sobre as obras de Candido Portinari com crianças de dois e três anos de idade. O projeto visava a "despertar nas crianças o gosto pela arte e pela cultura, possibilitando uma identificação com Portinari menino e, paralelamente, resgatar as brincadeiras populares contextualizando-as com situações vivenciadas na creche, visando ao desenvolvimento do senso de observação e à recriação, por meio dos desenhos das crianças, do tema estrutural da obra". As professoras fizeram uma seleção de revistas, livros, *sites* da Internet, entre outros materiais. Selecionaram as telas que retratavam a infância do pintor. Fizeram exposição, leram textos sobre a vida de Portinari e desenvolveram muitas outras atividades com as crianças, valorizando os seus conhecimentos e encorajando-as a novas descobertas por meio da fala, das interações e da interpretação de aspectos simbólicos das obras observadas (Brasil. Ministério da Educação – Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004, p. 70-73).

A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação.

Assim, as professoras apostaram na capacidade intelectual e na sensibilidade das crianças de dois e três anos, contando histórias de um menino que se tornou um grande pintor. Daí para a realização de muitas outras atividades só precisou da inventividade das professoras que, junto com as crianças, viajaram pelo mundo da criação. Isso nos leva a concluir: se é possível realizar atividades dessa natureza com crianças tão pequenas, é possível realizá-las também com crianças maiores! Gerlane Muriel de Lima Oliveira, professora de Maceió/AL, trabalhando com crianças de cinco e seis anos, desenvolveu um projeto cujo objetivo foi informar as crianças sobre a vida e a obra de Graciliano Ramos, autor que dá nome à escola. A idéia surgiu a partir da pergunta de uma criança sobre a origem do nome da escola. As crianças tinham várias hipóteses: nome do dono da escola, nome de jogador de futebol, nome de político ou de escritor. Essa foi a primeira etapa do projeto. Todos trabalharam na seleção de materiais para o projeto; a professora leu um livro do autor, em capítulos, para a turma, e discutiram a importância do trabalho de mestre Graça. Montaram uma linha do tempo com informações sobre a vida e a obra do autor. Elaboraram textos coletivos, listas de obras, etiquetaram fotos, uma infinidade de atividades aconteceu dentro e fora da escola! (Brasil. Ministério da Educação, Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004, p. 13-17).

Não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão.

É importante salientar que as práticas com arte de que estamos falando não se confundem com os exercícios de técnicas, treinamentos psicomotores ou cópias de modelos. O desenho, por exemplo, como forma de linguagem, não

se revela nas atividades de cobrir pontilhados, colorir desenhos mimeografados, montar bonecos com formas geométricas segundo modelos, desenhar figuras preestabelecidas, entre outras práticas tão comuns nos primeiros anos de escolaridade.

O desenho é uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem vêem o mundo e suas particularidades. Quando uma criança desenha, por exemplo, uma casa fechada, deixando transparecer os móveis no interior, está desenhando o que sabe existir dentro daquela casa, como mesas e cadeiras. As crianças surpreendem-nos com seus conhecimentos de vários modos, narrando aspectos da realidade vivida e criada. A história relatada a seguir faz parte do repertório das conhecidas histórias de Pedro Bloch, publicadas na revista *Pais e Filhos*, que mostra uma menina que, por meio de seu desenho, desafia a certeza da professora de modo muito seguro.

O desenho é uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem vêem o mundo e suas particularidades.

> *Uma professora de creche observava as crianças de sua turma desenhando.*
>
> *Ocasionalmente passeava pela sala para ver os trabalhos de cada criança.*
>
> *Quando chegou perto de uma menina que trabalhava intensamente, perguntou o que desenhava. A menina respondeu:*
>
> *- "Estou desenhando Deus".*
>
> *A professora parou e disse:*
>
> *- "Mas ninguém sabe como é Deus".*
>
> *Sem piscar e sem levantar os olhos de seu desenho, a menina respondeu:*
>
> *- "Saberão dentro de um minuto".*

Um projeto interessante envolvendo desenho, pintura e arquitetura é relatado pela professora Evanir de Oliveira, de Natal/RN. Tal projeto envolveu várias turmas da escola, abrangendo a faixa etária de seis a doze anos. Inquietos com a subordinação das atividades de desenho às demais disciplinas e, em especial, ao processo de alfabetização, os professores organizaram um projeto para o ano letivo cujo objetivo foi ressignificar os conceitos e valores estéticos das crianças, a partir de ações e movimentos com linhas. O estudo partiu da apreciação e representação das fachadas das casas da paisagem local, comparando-as com as de diferentes moradias. "A intenção era despertar o olhar reflexivo das crianças e remetê-las a reconhecer a linha arquitetônica das moradias enquanto configuradora de formas culturais e históricas e, assim, instigá-las a reelaborarem graficamente o tema 'casa' em suas produções". As crianças realizaram várias atividades: desenharam suas casas e os tipos de casa que conhecem; observaram as casas das calçadas das ruas do bairro e desenharam casas; fizeram rodas de apreciações utilizando painéis com desenhos de casas de várias turmas. As crianças se surpreenderam com o fato de seus desenhos de casas serem tão semelhantes e estereotipados, à medida que os contrastaram com suas observações da realidade, uma vez que essas ressaltavam a existência de uma grande diversidade de formas. Algumas crianças interpretaram que isso ocorria porque "não sabiam" fazer direito, outras porque "a gente não olha direito". A partir dessas reflexões, as crianças realizaram novas atividades: de observação, "retrato falado" da casa e releituras de obras de Kandinsky. Foram desenvolvidas também atividades com jogos, articulando a linguagem imagética, a ação motora e a ludicidade com o uso de barbante e cordão de rede. A idéia era encorajá-las a expressar com o corpo e a linha as suas construções imagéticas (a partir de um poema, de uma pintura, de uma fotografia etc.). Durante todo o trabalho, acreditou-se nas capacidades das crianças e dos adolescentes, buscando romper a idéia, que muitos deles vão

incorporando, de que não sabem desenhar; incentivaram-se a interpretação, o olhar crítico, a invenção e a descoberta de soluções. Certamente todos ganharam novos conhecimentos e instrumentos para enriquecerem suas possibilidades de expressão por meio do desenho. Ao término do ano letivo, foi realizada uma grande exposição coletiva das produções das crianças e adolescentes, resultado de um longo e rico processo em que novos conceitos e saberes foram produzidos. (Brasil. Ministério da Educação – Prêmio Incentivo à Educação Fundamental 2004, p. 93-102).

Aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações.

Tal relato mostra-nos que o desenho possui conteúdos próprios, os quais fornecem novas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo e de si mesmo. Sendo assim, por que é tão comum ser relegado a uma atividade complementar aos conteúdos das disciplinas? Por que à medida que as crianças avançam em idade e séries escolares vão compreendendo-o como uma linguagem restrita àqueles que "têm jeito, dom"? Como uma das diversas formas de conhecimento e inteligibilidade do mundo, todos nós deveríamos apropriar-nos do desenho como forma de expressão.

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gosto, o cheiro, o movimento constituam formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! Tornemos a escola mais colorida, encantada, viva, espaço de arte, cultura e conhecimento!

Aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações que criem outras formas de vida no sentido de uma sociedade justa e feliz, assim como incita as crianças a também se tornarem autoras de suas produções e de suas vidas ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela nossa herança cultural, por descobrirem seu valor.

Conforme ensina Calvino (1991), cada um de nós é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de objetos, de estilos, em que tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. Cada um de nós é uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações.

O conhecimento, qualquer que seja, não tem vida autônoma, visto que se trata de um produto cultural. Como afirma Bagno (2003, p.18) em relação à língua: " *'a língua' como uma 'essência' não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas. (...) ela é tão concreta quanto os seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante*". O mesmo pode ser dito em relação à arte, à cultura e ao conhecimento, pois são sujeitos de carne e osso, que interpretam a realidade, dando vida às palavras, às ações, aos fazeres, criando diferentes formas de expressar o mundo.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. *A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prêmio incentivo à educação fundamental 2004:* experiências premiadas. Brasília, 2005.

———. *Prêmio qualidade na educação infantil 2004:* projetos premiados. Brasília, 2005.

———. *Prêmio professores do Brasil 2005:* experiências premiadas. Brasília, 2006.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 2005.

KRAMER, S. *Produção cultural e educação*: algumas reflexões sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEITE, M.I. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas,1987.

AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Patrícia Corsino[1]

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

Walter Benjamin

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental provoca uma série de indagações sobre o que e como se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo. Antes de discutir essas questões, trazemos texto de Walter Benjamin, filósofo e crítico da modernidade, como um convite para iniciar as reflexões. No fragmento, o autor compara a apropriação do conhecimento com um tapete tecido artesanalmente que, por ser único, carrega nos desvios e imperfeições do tecido a autenticidade que o distingue de qualquer outro. É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos. Esse pressuposto traz um grande desafio para nós, professores – tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental –, o de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco.

Em que consistiria esse desafio? A criança já não seria o foco das propostas educacionais? Não há dúvida de que muitos de nós, professores(as), consideramos as crianças sujeitos do processo educativo e buscamos no cotidiano da sala de aula formas de conhecê-las, de aproximá-las de conhecimentos e de valorizar suas produções. Mas também podemos observar outras posições, como, por exemplo, situações em que, embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro; Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver. Numa outra posição, o foco na criança é compreendido como subordinação do trabalho às vontades da criança ou restrição das experiências educacionais ao seu universo sociocultural, como se fosse possível tecer o tapete sem ter os fios e sem aprender os pontos. Na primeira posição, cabe à criança se adaptar ou se encaixar ao que o adulto propõe porque é ele quem sabe e determina o que é bom para ela. Já na segunda, ocorre o inverso, tornam-se secundários a atuação do adulto e o compromisso da escola com a apropriação de conhecimentos e com a aprendizagem da criança.

Como pensar num trabalho focado na criança sem perder o compromisso com a sua inserção sociocultural?

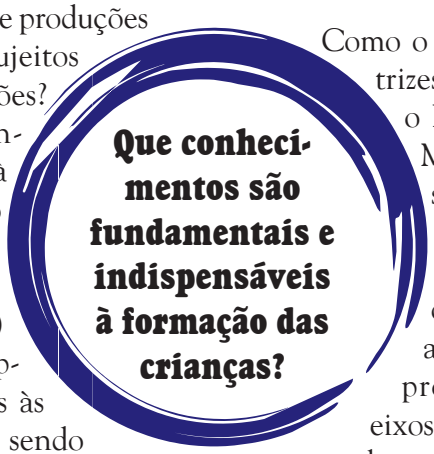
Essas duas tendências contraditórias são muito mais freqüentes do que supomos. Para Pinto (1997), se analisarmos as concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum, quer à produção científica centrada no mundo infantil, perceberemos uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança é e faz, outros enfatizam o que lhe falta ou o que ela poderá ou deverá vir a ser. E nós, professores(as), muitas vezes oscilamos entre as duas posições. Seria, então, possível entender essa oscilação, trazendo as contradições e paradoxos de forma dialética para se buscar a superação dessa dicotomia? Como pensar num trabalho focado na criança sem perder o compromisso com a sua inserção sociocultural?

Na busca desse foco, pensamos que um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os *saltos* dos conhecimentos, como Benjamin sugere.

Esse enfoque coloca-nos num lugar estratégico porque cabe a nós, professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB nº 02/1998).

Mediar essas relações, entretanto, é uma tarefa desafiadora pelas escolhas que precisamos continuamente fazer em relação à eleição de conteúdos e temas e às propostas metodoló-

gicas para aproximá-los das crianças. Quanto ao conteúdo, há várias indagações: o que selecionar em face do acúmulo de produções e informações a que estamos sujeitos e suas constantes transformações? Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças? E como essas escolhas são políticas, alargam-se as perguntas: que elementos e de que cultura(s) estão sendo selecionados e adaptados para serem introduzidos às crianças? Quais os que estão sendo silenciados? De que ponto de vista estão sendo abordados e para que grupos sociais? Quais são as condições concretas de produção do trabalho escolar?



Quanto à metodologia, indagamos: que intervenções do professor contribuem para os processos de desenvolvimento integral das crianças? Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? Que construções estão sendo realizadas pelas crianças ante os elementos culturais e naturais que as circundam? Que situações permitem e favorecem a manifestação das diferentes linguagens?

As indagações são muitas e as respostas se abrem a vários caminhos e novas questões. Entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando. Sendo assim, é nosso objetivo neste texto discutir algumas das questões apresentadas, trazer suas tensões e favorecer possíveis respostas para pensarmos juntos as diferentes áreas do currículo e a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. A seguir, abordaremos o tema, trazendo alguns pontos para reflexão neste momento de acolhida dessas crianças.

A criança de seis anos e o currículo do ensino fundamental

Como o próprio nome indica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB nº 2, 1998) constituem o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas. Como eixos das propostas pedagógicas das escolas, as Diretrizes definem os seguintes princípios: "a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais".

A partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Trabalhar com os conhecimentos das *Ciências Sociais* nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família , a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações. Propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar. Identificar diferenças e semelhanças entre as histórias

vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram pelas histórias ouvidas, lidas, vistas na televisão, em filmes, em livros, etc. Histórias individuais e coletivas que participam da construção da história da sociedade.

O trabalho com a área das Ciências Sociais também objetiva ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza. É importante conhecer as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização das diferentes regiões do planeta. Perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas. Propor atividades por meio das quais as crianças possam investigar e intervir sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura.

Na área das *Ciências Naturais*, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos.

As atividades didáticas dessa área têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do planeta –, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias.

O objetivo do trabalho com as *Noções Lógico-Matemáticas* nas séries/anos iniciais é dar oportunidade para que as crianças coloquem todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações (Kamii,1986). Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). É importante que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de idéias entre as crianças. Especialmente nessa área, é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas.

O trabalho com a área das *Linguagens* parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo nessa área é a educação estética, isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. Nesse período, é importante a criança vivenciar atividades em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar as diversas manifestações da arte e atuar sobre elas. É fundamental que ela conheça as pro-

duções artísticas de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as consideradas da cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita. O trabalho com as linguagens nas séries/anos iniciais tem como finalidade dar oportunidade para que as crianças apreciem diferentes produções artísticas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética.

O trabalho pedagógico com ênfase na área das Linguagens também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Entendemos que, em todas as áreas, é essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano. O(a) professor(a), ao planejar atividades dessa área para as crianças, precisa escolher aquelas que promovam a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro. Reconhecemo-nos e diferenciamo-nos a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todas as crianças possam participar, se divertir e aprender, sejam elas gordas ou magras, altas ou baixas, fortes ou franzinas, rápidas ou menos ágeis. Vale lembrar que o desenvolvimento dessa área na escola não tem como finalidade classificar ou selecionar atletas. Seu objetivo principal, antes de qualquer intenção de desenvolver habilidades motoras, é promover a inclusão de todos. Sendo assim, é importante que os conhecimentos e as atividades dessa área sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

As crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética.

Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. Textos que circulam nas diferentes esferas sociais e são produzidos por interlocutores em processos interativos (Bakhtin, 1992a, 1992b). Textos significativos para as crianças, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que elas participem como locutores e como ouvintes. É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções.

Diante dessa breve abordagem sobre a importância de um planejamento cuidadoso, que assegure o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que

significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. Esse ano ou essa série inicial deve compor um conjunto com os outros anos ou outras séries do ensino fundamental; portanto, deve se articular a ele(a)s no plano pedagógico de cada uma das escolas.

Infância , linguagem, conhecimento e aprendizagem

É importante que o(a) professor(a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura. As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextua-lizadas e situadas histórica e socialmente. Agimos movidos por intenções, desejos, emoções provocados por outras ações realizadas por nós mesmos ou por outros num *continuum* de simbolizações. Sendo assim, a ação da criança no mundo não pode ser entendida apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização do sujeito. Nessa perspectiva, conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações, o que abre espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis e faz da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vista – das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, inédito, imprevisível e surpreendente.

A linguagem é constituinte do sujeito e, portanto, central no cotidiano escolar. De acordo com Vygotsky (1993, 2000), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são o intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e o pensamento generalizante – é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e os significados das palavras. A linguagem, então, atua não só no nível interpsíquico (entre pessoas), mas também no intrapsíquico (interior do sujeito). Decorre disso que operar com sistemas simbólicos possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação.

Ainda para Vygotsky (2000), o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos. Esse autor compara e inter-relaciona duas categorias de conceitos: os conceitos espontâneos – construídos cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade experimentada e observada por elas – e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem. Para o autor, os conceitos espontâneos percorrem muitos caminhos até a criança ser capaz de defini-los verbalmente. Por exemplo, quanto ao conceito de irmão, o próprio Vygotsky relata a dificuldade inicial da criança em definir o conceito, mesmo tendo a experiência de possuir um irmão. Já os conceitos científicos, que partem de uma definição, precisam aliar a formulação científica à experiência das crianças. Um bom exemplo disso é a definição de condensação da água. Ter observado uma roupa secando é importante para entender a mudança de estado da água para vapor. As apropriações dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos seguem, assim, direções diferentes, mas são processos intimamente interligados

que exercem influências mútuas. Será que, ao planejarmos atividades pedagógicas para as diferentes áreas do conhecimento, estamos atentos à inter-relação entre as duas categorias de conceitos?

O autor enfatiza que a apreensão dos sistemas de conhecimento científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil. E destaca, ainda, que o desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação, pois esses surgem e se constituem por meio de uma tensão de toda a atividade do próprio pensamento infantil: "na medida em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando" (Vygotsky, 2000, p. 252). Será que no cotidiano escolar estamos atentos à importância de as crianças mexerem, experimentarem, descobrirem, investigarem, deduzirem? Temos promovido e facilitado o contato direto das crianças com os elementos da natureza e da cultura? Temos planejado aulas-passeio, visitas, entrevistas, observações, experimentações, filmes, etc.? Quando trabalhamos um conceito científico, quais têm sido as atividades que o antecedem e as que vão sucedê-lo?

O desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação.

Estudando as complexas relações entre as duas categorias de conceitos, Vygotsky (2000) observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Isto é: quanto mais usam automaticamente alguma relação tanto menos têm consciência dela. Por isso entende que "tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras" (p. 275). Para o autor, o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.

Essas colocações são bastante provocativas para a escola, especialmente para o trabalho com as crianças nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, quando se inicia o processo de sistematização de conceitos e formalização dos conteúdos. Como pensar, então, nessa introdução das crianças aos conceitos científicos? Como proceder para que as crianças progressivamente desloquem os conceitos do plano da ação para o plano do pensamento?

Em qualquer área, esses deslocamentos podem ser pensados pelo(a) professor(a). Vejamos a seguir algumas possibilidades:

1) plano da ação

Propor atividades que favoreçam as ações da criança sobre o mundo social e natural. Sem possibilidades de agir, a criança não tem elementos para construir os conceitos espontâneos e, conseqüentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos. Por isso, os planejamentos das atividades, sejam elas de Matemática, Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa, precisam contemplar inicialmente a ação, ou seja, a própria movimentação da criança e manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, visitas, entrevistas, etc. Como ação e simbolização estão juntas, cabem também a leitura de histórias e poemas, a recepção de sons e imagens (músicas, filmes, documentários etc.) etc. Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc. A partir

da ação, o professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução etc.

2) planos de representação

Expressão corporal – são as brincadeiras, imitações e dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram e sentiram com o próprio corpo ou manipulando objetos como fantoches, bonecos, brinquedos etc.;

Expressão gráfica e plástica – são os desenhos, pinturas, colagens, modelagens que as crianças fazem para representar o que foi vivido e experimentado. Gradativamente, essas representações vão sendo planejadas pelas crianças e vão ganhando formas mais definidas e elaboradas;

Expressão oral – fala/verbalização – são as situações em que as crianças são chamadas a conversar sobre o que fizeram, viram, sentiram, como chegaram a determinados resultados, que caminhos seguiram, ou seja, são incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre o seu próprio pensamento (procedimentos de metacognição), além de terem a oportunidade de fazer uso de diferentes gêneros discursivos;

Expressão/registros escritos – a língua escrita, assim como a oral, exerce várias funções e possui inúmeros usos sociais e formas de se articular. Cada esfera da atividade humana produz seus gêneros discursivos. É importante que, na escola, as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes gêneros e de diferentes formas de registrar as ações que viveram, num processo de apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita – com seus diversos gêneros e tipos de textos – e outras notações como a linguagem matemática, gráficos, mapas, tabelas etc. As notações e escritas espontâneas das crianças, pelas sucessivas tomadas de consciência, a partir da mediação do(a) professor(a) e/ou de pessoas mais experientes, gradativamente vão dando lugar às convencionais.

Vygotsky considera que a tomada de consciência eleva o pensamento a um nível mais abstrato e generalizado. Sendo assim, planejar o trabalho pedagógico tendo em vista o fluxo que vai da ação à representação e dessa última à tomada de consciência – com a explicitação verbal do que foi feito – pode ser um caminho para favorecer a apropriação gradativa de conceitos científicos, além de tornar o trabalho mais dinâmico. Ações, representações e momentos de verbalização do que foi elaborado podem ser pensados de maneira que alternem espaços da sala ou da escola (em pé, sentado na rodinha), mesa (individual, grupo), pátio, sala de leitura etc., e atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em duplas, em pequenos grupos ou com toda a turma.

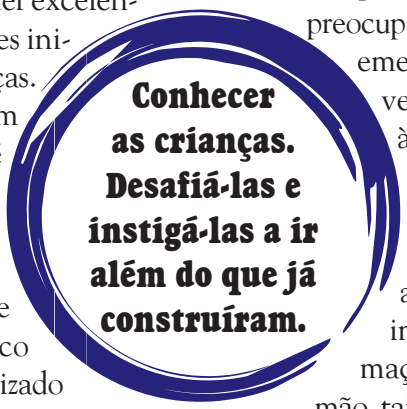
Para Vygotsky (1991), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não aconteceriam. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie. Vygotsky vê o desenvolvimento retrospectivamente, no nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas e, prospectivamente, no nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experintes. É dessa divisão do desenvolvimento em níveis que

Vygotsky formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal[2] como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Conceito que permite a compreensão do curso interno do desenvolvimento do indivíduo e, ainda, o acesso aos processos que estão amadurecendo e se encontram embrionariamente presentes.

As investigações de Vygotsky (2000) mostraram que todo objeto de aprendizagem escolar se constrói num terreno ainda não amadurecido e que a questão sobre as funções amadurecidas devem continuar sendo observadas porque

> *cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas (...) devemos ter também a capacidade para definir o limiar superior da aprendizagem. Só na fronteira entre estes dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre eles se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria* (p. 333).

Compreender esses limites é o grande desafio do trabalho pedagógico que se quer excelente. E eles nos remetem às questões iniciais do texto: conhecer as crianças. Desafiá-las e instigá-las a ir além do que já construíram. Como é possível conhecer esses limites seguindo o livro didático tal e qual, sem proceder a ampliações e alterações? Como planejar e organizar o trabalho pedagógico de forma que haja de fato aprendizado das crianças e conseqüente desenvolvimento? Como trabalhar de forma que garanta a atuação pedagógica no limiar superior, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento imediato?



Nesse sentido, um caminho encontrado por vários professores para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar, que vá ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo possibilite a ampliação de suas experiências e a sua inserção cultural, tem sido o trabalho com projetos, o qual será abordado a seguir.

Projetos pedagógicos: possibilidade de diálogo entre as áreas do conhecimento

A opção de alguns professores em trabalhar com projetos tem revelado quanto os processos de ação-representação-tomada de consciência podem ser ampliados e quanto se pode atuar pedagogicamente no limiar superior da aprendizagem, visto que os projetos caminham conforme os interesses das crianças e a disponibilidade de recursos que escola e comunidade oferecem. Mas o que são os projetos de trabalho e como trabalhar com eles?

Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma.

[2] Bezerra, tradutor do livro de Vygotsky, *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, diretamente do russo, indica, no prefácio, que o termo mais próximo do que fora empregado por Vygotsky seria zona de desenvolvimento imediato e não proximal como foi inicialmente traduzido do inglês.

Os projetos valorizam o trabalho e a função do professor que, em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. O professor torna-se alguém que também busca informações sobre o tema eleito, incentiva a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, entende as crianças como sujeitos que têm uma história e que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos. Ao se tornar mais atento ao que surge do grupo, o professor amplia o diálogo com as crianças e se torna importante na busca, na organização e na mediação dos conhecimentos. A procura de todos por respostas às questões que surgem no grupo mobiliza e torna a aprendizagem um desafio coletivo. E a escola pode ser um espaço de busca, de reflexão, que se vale de fontes e áreas de conhecimento diversas para entender um fenômeno natural, cultural e social. Lugar onde as diferentes linguagens assumem grande importância, pois são as ferramentas necessárias para ler, entender, interpretar e dizer o mundo.

Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes.

Uma escola comporta vários tipos de projetos. A começar pelo projeto político-pedagógico definidor da sua proposta. O projeto político-pedagógico da escola se efetiva em ações organizadas em diferentes projetos institucionais que podem ser de caráter permanente – como a organização e a utilização da biblioteca escolar ou do centro de estudos de professores – , podem surgir de questões amplas da comunidade escolar, como Direitos Humanos, sendo trabalhado ao longo de um ano letivo – ou podem também ser mais pontuais, como Feira de Ciências, Feira de Livro, Copa do Mundo, eleições. Além dos projetos institucionais, há projetos por segmento, por série/ano e por turma.

Os projetos de trabalho de uma turma também podem ter caráter permanente, como a organização de uma horta, ou uma duração menor, como a elaboração de um caderno de receitas. Alguns projetos são vinculados a um tema específico, outros podem ser desdobramentos de projetos institucionais. O mais importante é que os projetos de trabalho partam de questões do grupo, estejam diretamente ligados aos interesses das crianças, possibilitem um contato com práticas sociais reais e permitam o estabelecimento de múltiplas relações, ampliando o conhecimento de professores, alunos, pais e comunidade escolar sobre um assunto específico. As etapas do trabalho devem ser planejadas pelo professor e negociadas com as crianças para que essas possam acompanhar e participar ativamente de todo o processo, dando sugestões, questionando, buscando soluções, fontes de informação e até mesmo avaliando. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes, registros do que está sendo pesquisado como fotografias, desenhos, pinturas, colagens, maquetes, instalações, teatro, dramatizações etc. e os mais variados tipos de textos escritos. Ao professor cabe a mediação de cada momento do processo por meio de planejamento e organização de propostas (de ação, representação e tomada de consciência), pesquisa de fontes para subsidiar o trabalho, conhecimento dos conteúdos, observação e reflexão sobre os objetivos que devem ser necessariamente trabalhados, registro das conquistas das crianças etc. Como já referido, a duração de um projeto é variável em razão da sua grande dose de imprevisibilidade.

O trabalho com projetos, por abordar um determinado assunto de forma contextualizada,

amplia consideravelmente a gama de conhecimentos que podem ser ancorados ao tema eleito, permitindo a interdisciplinaridade e a transversalidade, além da inserção da educação de forma ampla na cultura. Um projeto pode desencadear outros e as diferentes formas de buscar as informações e de socializá-las – jornal, livro, exposições, feiras, etc. – permitem que os conhecimentos construídos coletivamente circulem, estendam-se à comunidade e vice-versa. Quando compreendidos de forma dinâmica, os projetos podem se tornar apostas coletivas de amplificação cultural.

Vale lembrar que o trabalho com projetos torna-se eficaz quando articulado com a proposta pedagógica da escola e quando, a partir de uma reflexão coletiva dos professores, são estabelecidas as finalidades do trabalho e apontada a construção de conceitos.

Mais algumas reflexões...

Uma proposta pedagógica que envolva as diferentes áreas do currículo de forma integrada se efetiva em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, limpeza, segurança etc. são fundamentais, mas são as interações que qualificam o espaço. Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes. Os espaços disponíveis para as atividades precisam ser compreendidos como espaços sociais onde nós, professores(as), temos papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento.

Cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares. Cabe ainda pensar na educação como espaço de humanização e de luta contra a barbárie. Para Paulo Freire (1997, p. 26) "quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade". A educação é simultaneamente um ato político, estético e ético. A política como ação do sujeito na coletividade se efetiva com uma forma e um conteúdo que, por sua vez, são indissociáveis. Separar ética, política e estética é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais. O ensino fundamental para as crianças de seis anos, como um dos primeiros espaços públicos de convivência, é onde tudo isso começa.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V. I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 2*, de 7 de abril de 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

PINTO, M. A infância como construção social. In: _____.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças:*contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans). p. 33-73.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. 5a. Reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Telma Ferraz Leal[1]
Eliana Borges Correia de Albuquerque[2]
Artur Gomes de Morais[3]

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?
Eu escrevo para a Maria de Todo Dia.
Eu escrevo para o João Cara de Pão.
Para você, que está com este jornal na mão...
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia.
O resto não passa de crônica policial-social-política.
E os jornais sempre proclamam que "a situação é crítica"!
Mas eu escrevo é para o João e a Maria
Que quase sempre estão em situação crítica!
E por isso as minhas palavras são quotidianas como o pão nosso de cada dia
E a minha poesia é natural e simples como a água bebida na concha da mão.

Mário Quintana

A criança e a linguagem: interação e inclusão social

As crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam *falam perto delas* e *com elas*. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Vivenciando tais situações, as crianças aprendem a falar muito cedo e, quando chegam ao ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem inte-

[1] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[3] Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona; Professor Adjunto do Centro de Educação da UFPE.

ragir com autonomia. Na escola, no entanto, aprendem a produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no dia-a-dia de seus grupos familiares ou de sua comunidade. Na instituição escolar, portanto, elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos.

Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade.

O mesmo ocorre em relação à escrita. As crianças e os adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, *outdoors*, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados.

Sabemos hoje (cf. Morais e Albuquerque, 2004) que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, convidamos professores e professoras a refletir sobre o papel do contato dos estudantes com diferentes textos, em atividades de leitura e escrita realizadas dentro e fora da escola. No entanto, é preciso recordar que esse contato por si só, sem mediação, não garante que nossas crianças e nossos jovens se alfabetizem, ou seja, que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética. Desse modo, consideramos relevante a distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento.

O primeiro termo, *alfabetização*, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam.

Já o segundo termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Ainda segundo a professora Magda Soares (1998, p. 47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita".

Os(as) professores(as), há algum tempo, vêm participando desse debate, no centro do qual

se questionam as práticas de ensino restritas aos velhos métodos de alfabetização e se busca garantir que os meninos e as meninas possam, desde cedo, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente. Resumindo o que foi descoberto nos últimos 25 anos, Morais e Albuquerque (2004) afirmam que para "alfabetizar letrando" é necessário: *(i)* democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e *(ii)* ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

Assim, a nossa proposta agora é refletir de forma mais aprofundada sobre aqueles aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

A leitura e a produção de textos no ensino fundamental

No início deste texto, foi mencionado que a linguagem ocupa papel de destaque nas relações sociais. Na nossa sociedade, a participação social é intensamente mediada pelo texto escrito e os que dela participam se apropriam não apenas de suas convenções lingüísticas, mas, sobretudo, das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam. Desse modo, Bakhtin (2000, p. 279) chama a atenção de que "*cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados*". Ou seja, em cada tipo de situação de interação, deparamo-nos com gêneros textuais diferentes e distintos modos de usá-los.

Ao refletirmos sobre os usos que fazemos da escrita no dia-a-dia, sabemos que tanto na sala de aula quanto fora dela isso fica evidente. Qualquer cidadão lê e escreve cumprindo finalidades diversas e reais. Precisamos garantir esse mesmo princípio, ao iniciarmos os estudantes no mundo da escrita. Desse modo, propomos, assim como defendido em Leal e Albuquerque (2005), que sejam contempladas na escola:

1. situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social: circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, por meio de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares (cartas, convites, avisos); circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, por meio dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, mediante textos instrucionais; compar-tilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, mediante textos publicitários, entre outros;
2. situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais usados como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
3. situações voltadas para auto-avaliação e expressão "para si próprio" de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);
4. situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia,

para apoio mnemônico, tais como agendas, calen-dários, cronogramas, entre outros.

Reconhecendo essa diversidade e a necessidade de investirmos na formação dos estudantes para lidar de forma autônoma e crítica com essas situações, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que façamos uma classificação dos textos, com fins didáticos, com o propósito de trabalharmos com uma gama variada de gêneros textuais na escola, promovendo, assim, situações de leitura, produção de textos e reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos dessa variedade textual.

Em sua prática, o(a) professor (a) deve ter algum critério para selecionar os textos que serão produzidos com os estudantes. Existe variedade? Os meninos e meninas podem conviver com um universo rico de gêneros textuais que apresentam características distintas e cumprem finalidades diversificadas?

A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes.

Dolz e Schneuwly ajudam-nos a refletir sobre esse tema. Tais autores defendem que deveríamos propiciar em todos os anos o contato com:

(1) textos da *ordem do narrar*, que seriam aqueles destinados à recriação da realidade, tais como contos, fábulas, lendas;

(2) textos da *ordem do relatar*, que seriam aqueles destinados à documentação e à memorização das ações humanas, tais como notícias, diários, relatos históricos;

(3) textos da *ordem do descrever* ações, que seriam os que se destinam a instruir como realizar atividades e a prescrever e regular modos de comportamento, tais como receitas, regras de jogo, regulamentos;

(4) textos da *ordem do expor*, destinados à construção e à divulgação do saber, tais como notas de enciclopédia, artigos voltados para temas científicos, seminários, conferências; e

(5) textos da *ordem do argumentar*, que se destinam à defesa de pontos de vista, tais como textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação.

Nessa perspectiva, é importante que a escola, desde a educação infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. Assim, mesmo as crianças ou os adolescentes que não conseguem ainda ler e escrever convencionalmente de forma autônoma, podem fazê-lo por meio de uma outra pessoa.

Em relação ao primeiro agrupamento referido pelos autores – textos da ordem do narrar –, por exemplo, podemos citar várias razões que justificam a necessidade de garantir que os estudantes tenham acesso a esses textos: a literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade;

por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores.

No entanto, sabemos que, em nosso país, nem todas as crianças e adolescentes têm a oportunidade de conviver com livros de literatura infantil e juvenil antes e fora da escola e, com isso, destacamos a importância de o professor garantir em sua rotina pedagógica a prática de ler livros de literatura. As atividades de leitura descritas, por exemplo, no último texto deste documento, têm sido atividades constitutivas da prática de muitos docentes da educação infantil e dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Essas atividades, realizadas muitas vezes diariamente, envolvem, sobretudo, a leitura de textos literários e de outros materiais que interessam aos estudantes e que fazem parte do universo infantil e juvenil.

Momentos diários de leituras compartilhadas, quando o professor lê para seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo. Pesquisas realizadas em diversos países demonstram que meninos e meninas que desde cedo escutam histórias lidas e/ou contadas por adultos, ou que brincam de ler e escrever (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas (cf. Teberosky, 1995). É por meio de atividades como essas que meninos e meninas vão gradativamente construindo idéias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever. Tais momentos possibilitam, inclusive, que eles se apropriem de estratégias de leitura típicas de um leitor experiente (cf. Solé, 2000). Assim, por exemplo, ao se defrontarem com um texto num livro de histórias, elaboram antecipações sobre o que está ali escrito, formulam hipóteses sobre como a história terminará, comparam o conteúdo e o estilo daquele texto com o de outros que já conheceram previamente etc.

Como você tem observado essas condutas em sua sala de aula? Além das histórias infantis e juvenis, que outros textos você julga que podem ser lidos e produzidos com nossas crianças e adolescentes? Para melhor refletirmos sobre as possibilidades de trabalho com diferentes textos, apresentamos três relatos de experiências de professoras dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Exemplo 1: A trajetória do Menino Maluquinho

A professora Udenilza Pereira da Silva, da 3ª série, relatou uma experiência[4] vivenciada em sua escola, que envolveu textos da ordem do narrar (contos), do relatar (biografia) e do argumentar (resenha crítica), além de gêneros de outras esferas de circulação. Essa experiência contou com a participação de todas as turmas da escola.

> *Como uma das ações da escola para o ano de 2002, resolvemos (professoras, coordenadoras, diretora) fazer uma feira literária, com o objetivo de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e o prazer da escrita. Cada professora ficou responsável por escolher um autor de textos literários, que não poderia ser repetido.*

Cada turma, tendo escolhido um autor que agradasse ao grupo, planejaria uma homenagem a ser feita na feira literária da escola. Ficou combinado também que cada turma escreveria um livro para ser doado à biblioteca, para que outras crianças pudessem conhecer um pouco mais sobre o autor e ler os textos produzidos

[4] Relato publicado em Guimarães e Leal (2002).

por eles próprios. Udenilza conta que sua turma escolheu as obras de Ziraldo.

> *Para a realização de tal atividade, foram pegos alguns livros desse autor. Uma grande dificuldade existente para a realização do trabalho foi a não-existência, na escola, de livros de Ziraldo. Por isso, foram pegos livros emprestados de outras escolas (2 escolas). Após essa fase, li cada livro conseguido, selecionando 5 deles para serem trabalhados com a turma, que foram: "Pelegrino e Petrônio", "Os dez amigos", "O Menino Maluquinho", "O bebê em forma de gente" e "Dodó".*

A professora contou que, a cada dia, ela lia uma obra para a turma, que se deleitava com as histórias de Ziraldo, e depois as crianças inventavam histórias baseadas no conto lido, aproveitando os personagens, ou construindo versões diferentes da contada pelo autor. A empolgação era grande, tanto dos estudantes quanto da professora.

> *Eu não conhecia a história do Menino Maluquinho, uma das mais conhecidas obras de Ziraldo, por isso, confesso que me "apaixonei" pelas aventuras do personagem, sendo elas, literalmente, malucas. Além de eu ter gostado bastante da história, consegui perceber que os alunos se sentiram também envolvidos pela trajetória do personagem mais famoso do autor.*

O livro produzido pelos estudantes foi organizado em três partes. Na primeira, eles escreveram a biografia de Ziraldo; na segunda, produziram resenhas de três livros lidos, com o objetivo de que outras crianças quisessem lê-los também; e, na terceira parte, foram colocados os textos dos estudantes (um texto de cada um, escolhido por eles entre os que foram elaborados no decorrer do projeto).

Para a produção da biografia, Udenilza conta que, antes de passar para a escrita do texto, "os alunos tiveram acesso a um livro em que havia a biografia de Cecília Meireles e, em seguida, cada aluno fez sua autobiografia oralmente, resgatando, assim, seus conhecimentos prévios".

As informações sobre a vida do autor foram pesquisadas na Internet pela educadora de apoio (coordenadora pedagógica da escola) e levadas para a sala pela professora. Verificamos que, nessa etapa do projeto, os meninos e as meninas leram textos com diferentes finalidades: divertir-se e apreciar as obras do autor por meio da leitura dos contos; selecionar informações para escrever a biografia mediante a leitura dos textos da Internet; aprender como se organizam as biografias por meio da leitura da biografia de outra autora, Cecília Meireles. A produção oral das autobiografias, por sua vez, foi uma atividade importante para desenvolver capacidades de organização do texto oral e ativar nos estudantes os saberes de outros gêneros já conhecidos por eles (relato pessoal), os quais podiam ser usados nessa nova tarefa. Levar os estudantes a perceber que as capacidades e os conhecimentos dos quais eles dispõem, relativos aos textos orais, podem ser transferidos para a produção de textos escritos é outro objetivo especialmente importante nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, ao escreverem a biografia, os estudantes estavam desenvolvendo diferentes capacidades textuais, referentes à organização das informações no papel e às características da escrita, diferenciando-as do momento em que produziram oralmente suas autobiografias.

Para a produção das resenhas, também foi realizado um trabalho prévio, como conta a professora: "para a produção de resenhas, foram citadas como exemplos a resenha esportiva e a resenha de novela, para que os alunos tivessem uma noção maior sobre o gênero. Após isso, eles produziram resenhas coletivas, com a minha ajuda".

No caso das resenhas que as crianças estavam produzindo, havia diferenças marcantes em relação às apresentadas. No entanto, elas estavam aprendendo que poderiam transpor conhecimentos de alguns gêneros escritos para outros. Por um lado, o fato de a professora ter produzido as resenhas coletivamente foi uma boa alternativa, pois, nesse tipo de situação, podemos fazer os estudantes perceberem as estratégias usadas para escrever o texto, relendo partes dele para dar continuidade, pensando sobre as palavras que devem ser usadas, decidindo sobre a organização das sentenças, enfim, sobre como expressar por escrito o que queremos dizer. Por outro lado, como eles estavam escrevendo uma resenha crítica com fins de persuadir, precisavam pensar em como estruturar o texto de modo que esse evidenciasse a qualidade dos contos lidos e como valeria a pena lê-los. Assim, a professora tinha condições de enfocar a dimensão argumentativa da situação.

Para finalizar o trabalho, a professora organizou com eles os textos. Elaboraram a capa, fizeram ilustrações e ensaiaram uma dramatização do *Menino Maluquinho* a ser apresentada na feira literária. Assim, eles se envolveram nas atividades de forma intensa e aprenderam muito sobre o autor, sobre as obras e desenvolveram capacidades relativas à produção e à compreensão de textos. A leitura dos diversos livros e a produção certamente aumentaram o repertório de conhecimentos dos meninos e meninas sobre textos literários e contribuíram para que eles se engajassem em práticas de uso da linguagem com interesse e prazer. A participação dessas crianças na feira literária, ouvindo o que os outros colegas tinham para mostrar sobre outros autores e outras obras, também foi um momento riquíssimo para lidar com esses textos e com a cultura literária. Para concluir, a professora diz que:

> *O trabalho realizado foi de extrema importância para mim, pois consegui provocar nos estudantes um grande interesse pela leitura e produção de diferentes gêneros textuais, apesar de muitas dificuldades de se trabalhar com uma turma com 38 crianças de diferentes níveis. Um outro ponto satisfatório foi a participação das crianças que ainda não dominam a leitura fluentemente, pois, por meio das imagens, elas sentiram prazer de ler e compreender para, com isso, passar o que trabalharam para o público visitante da feira literária.*

Como disse a professora, um dado importante dessa experiência foi a sua realização com meninos e meninas de diferentes idades da mesma escola. Na educação infantil, por exemplo, os estudantes também estavam lendo e elaborando os mesmos gêneros textuais produzidos pelos estudantes de Udenilza. Obviamente, aquelas crianças estavam desenvolvendo outras capacidades e se apropriando de outros conhecimentos. Ou estavam se apropriando de alguns conhecimentos e desenvolvendo capacidades similares aos dos estudantes de Udenilza, mas com um nível de apropriação diferente.

Exemplo 2: Dicionário – prazer em conhecer

No exemplo 1, vimos situações em que os alunos e a professora leram e produziram textos da ordem do narrar, do relatar e do argumentar. E os da ordem do expor? Bem, sabemos que esses textos são muito freqüentes no contexto escolar. Pesquisamos temas de ciências, geografia, entre outras áreas do conhecimento e, para isso, nos deparamos com notas de enciclopédia, artigos científicos de revistas, textos didáticos, etc. Na escola, precisamos ajudar as crianças e os adolescentes a usarem esses textos que servem para aprendermos conceitos, para construirmos conhecimentos sobre o homem, sobre a natureza, sobre a sociedade.

Um gênero textual também importante é o *verbete*, pois aprender a consultar dicionário e compreender as informações nele disponibilizadas dependem de contatos com tal suporte textual. A professora Verônica Barros, da 4ª série, contou como introduziu o trabalho com dicionários na sua turma.[5]

No dia em que os dicionários chegaram, a professora aproveitou para conversar com seus alunos: quem já tinha dicionário em casa? Já tinham usado ou visto alguém usando? O que sabiam sobre o dicionário? Para que servia? Sua turma recebeu o dicionário escolar e ela então apresentou para os alunos esse novo material. Eis o que ela relatou:

> *Convidei os estudantes de minha 4ª série para irmos folheando o dicionário e conversando. Eles se deram conta de que, tanto antes quanto depois das seções dedicadas aos verbetes de cada letra, havia várias outras coisas. Vimos que o dicionário tinha uma seção de abreviaturas, um resumo de noções de gramática, quadros de conjugação de verbos, lista de grupos indígenas do Brasil distribuídos pelos estados, lista de países com suas moedas e adjetivos pátrios, onomatopéias, coletivos, unidades de medida, além de outras seções (sobre obras literárias, presidentes do Brasil, maiores rios de nosso país, etc.). Eu mesma não tinha parado, antes, para ver todos esses detalhes. Os alunos também viram que, na seção de verbetes de cada letra, apareciam as formas que a letra teve ao longo da história, em diferentes línguas ou com diferentes formatos e que a primeira "palavra" era a própria letra e sua definição. Às vezes, a mesma grafia, por exemplo, A, correspondia não só ao nome da letra, mas tinha outros significados também. É preciso dizer que eles já dominavam a ordem alfabética e tinham feito consultas no único dicionário que tínhamos na sala de aula, até aquele dia. Mas, na exploração do novo dicionário, paramos para ver que em cada página apareciam destacadas, em vermelho, duas palavras. Chamei a atenção para a primeira e a última palavra de duas páginas seguidas e eles então descobriram a função daquelas palavrinhas vermelhas (os "cabeços"). Em vez de ficar lendo as palavras uma depois da outra, na página, descobriram que dava para saber se uma palavra que queríamos encontrar estava naquela folha, olhando apenas para as tais palavras destacadas no alto.*

Verônica, por meio dessa atividade, despertou nas crianças a curiosidade para explorar o dicionário recebido e perceber suas utilidades. Mas ela não parou aí; aproveitou o interesse e, em outro dia, realizou um jogo com o dicionário:

> *Num outro dia, na mesma semana, fiz uma atividade de busca de palavras, para orientá-los a usar os tais 'cabeços'. Num jogo em grupos, eu dizia a cada vez uma palavra para eles procurarem. Ganhava ponto a equipe que me dissesse primeiro qual era a página onde estava a palavra. Depois de acharem e dizerem os cabeços, liam o verbete completo e víamos os significados. Eles então prestaram atenção a outras novidades. Notaram que os diferentes significados eram separados por números, que tinha umas letrinhas (abreviaturas) que eles não conheciam, que as palavras (os verbetes) apareciam com as sílabas separadas.*

Chamamos para a reflexão o dado de que, como bem relatam professores e demais estudiosos, tais atividades não bastam para que crianças e adolescentes se familiarizem com esse suporte textual. No entanto, é um bom começo. É importante propiciar ainda situações em que eles usem o dicionário para descobrir

[5] Esse relato foi publicado em Leal e Brandão (2005).

os significados de palavras utilizadas nos textos com os quais se deparam, para decidir sobre a ortografia das palavras, para escolher, entre diferentes significados de uma palavra, qual é o mais apropriado para um determinado contexto. A idéia, porém, de brincar com o dicionário, constitui uma boa alternativa para aproximar os estudantes desse tipo de suporte textual de modo lúdico.

Exemplo 3: Brincando também se aprende

Outra professora também preocupada em promover a aprendizagem de modo prazeroso é Silene Alves Santana. Ela relatou uma seqüência de atividades em que objetivou trabalhar com instruções de confecção de brinquedos com material de sucata. Sua turma tinha vinte crianças em torno de quatro anos de idade. A idéia era produzir brinquedos de sucata e ensinar a outras crianças como fazer seus próprios brinquedos. O primeiro brinquedo produzido foi o chocalho. A professora já estava com o material e, juntamente com as crianças, foi montando o brinquedo. Em seguida, ela desafiou os alunos para que ensinassem a outras crianças como produzirem seus próprios chocalhos. Coletivamente, os meninos e as meninas elaboraram o texto, com muita ajuda da professora, que percebeu que, embora eles soubessem explicar oralmente como fazer os brinquedos, apresentavam dificuldades em organizar o texto escrito.

> *– Gente, agora precisamos escrever sobre como produzimos este "chocalho". Precisa ficar muito claro como fizemos, para que crianças da outra turma possam ler e fazer os seus.*
> *– Vamos lá! Primeiro vamos escrever, listar quais os materiais utilizamos. Esse momento do registro da lista de material foi muito fácil e prazeroso. Logo, todos falaram em coro. Porém, quando perguntei "E agora? Precisamos descrever como fizemos. Vamos! Como foi?", as crianças sentiram muitas dificuldades. Umas perguntavam:*
> *– Como foi que a gente fez?!*
> *– Vocês precisam falar para que eu escreva e outras crianças que não estão presentes possam fazer o brinquedo.*
> *Então, alguns arriscaram:*
> *– Pega os copos e faz assim…*
> *Então, eu falei:*
> *– Assim como? Como fizemos? É só dizer como fizemos… E aí?… Vamos!*
> *Grande foi o meu espanto, porque as crianças não sabiam descrever o que elas próprias fizeram e acompanharam passo a passo. Então, refleti: "E agora?" A minha intenção era servir de escriba para elas, uma vez que não escreviam de forma convencional. Daí, pensei: além de ser um escriba, preciso ser também um ajudador na construção do texto. Percebi que, no trabalho da oralidade, o texto instrucional flui melhor (…). Então, refleti que, para que eles compreendessem como redigir esse texto, precisaríamos de outros conhecimentos prévios, algo que desconsideramos totalmente nesse momento. Com minha interferência, conseguimos concluir o texto. Porém, ao fazermos os outros brinquedos escolhidos (a peteca, o cavalo de pau, os pés de lata, o bilboquê e os pratos falantes), conseguimos descrever melhor a produção dos brinquedos, pois antes tivemos a preocupação de mostrar modelos de outros textos construídos por outras crianças.*

Ao perceber que os conhecimentos construídos nas situações de uso da oralidade não eram suficientes, a professora levou textos instrucionais de outra escola onde esse projeto havia sido realizado e passou a lê-los para a turma. Assim, a etapa de montagem dos brinquedos foi mediada pelo texto escrito. A professora lia as orientações escritas por outros estudantes da escola enquanto os de sua turma iam montando os brinquedos.

A finalidade da leitura era similar ao que acontece fora da escola, pois é exatamente dessa forma que nós lemos receitas culinárias, instruções de jogos e outros textos dessa espécie (textos da *ordem do descrever ações*). A tarefa de ditar o texto para a professora, então, ficou mais fácil para as crianças.

Um destaque que podemos fazer nesse exemplo é a realização da experiência por crianças de quatro anos de idade. Nesse caso, elas ditavam para a professora os textos e eram ouvintes da leitura que a professora fazia. Nesses momentos, estavam aprendendo muito sobre a linguagem usada para escrever e sobre as práticas diversificadas de uso da escrita. No entanto, não era objetivo da professora, nessa seqüência de atividades, vivenciar situações para que as crianças pensassem também sobre como registrar esses textos. Ou seja, ela não estava abordando, nesse projeto, a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Trazemos à tona tal discussão porque consideramos que se quisermos que nossos estudantes se insiram nas práticas sociais em que o texto escrito está presente de modo autônomo, precisamos promover, além do acesso aos textos mediado pelos adultos, momentos em que crianças e adolescentes possam pensar sobre como notar (registrar) os textos no papel. Ou seja, consideramos fundamental, como já dissemos, ajudá-los a construir os conhecimentos sobre nosso sistema de escrita.

A apropriação do sistema alfabético de escrita de maneira lúdica e reflexiva

É importante que nos recordemos de como foi a nossa experiência de estudante numa classe de alfabetização. Será que pudemos vivenciar o prazer de escutar, ler e produzir histórias e outros textos variados naquela etapa inicial, quando ainda não dominavámos o registro da escrita alfabética? Recebemos ajuda para entender como as letras registram os sons da fala? Ou precisamos descobrir isso por conta própria, à medida que copiavámos e recopiavámos listas de sílabas ou palavras que não compreendíamos?

Sabemos que durante muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, na qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a seqüência de letras correspondente.

Hoje, entendendo que há um conjunto de conhecimentos a ser construído, temos condições de promover desafios que levem as crianças e os adolescentes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras.

Ferreiro (1985) diz que para chegar à compreensão da correspondência entre as letras – unidades gráficas mínimas – e os fonemas – unidades sonoras mínimas, é preciso realizar uma operação cognitiva complexa. Nas escritas alfabéticas, essa empreitada envolve entender:

- *o que a escrita representa das palavras faladas (isto é, que as letras representam os sons e não os significados ou outras características físicas das coisas às quais aquelas palavras orais se referem);*
- *como a escrita cria essas representações (isto é, que a escrita funciona "traduzindo", por meio das letras, segmentos sonoros pequenos, os fonemas, que estão no interior das sílabas).*

Para realizar essa tarefa, o estudante necessita elaborar em sua mente um princípio de

estabilização e igualação das unidades orais e escritas. Isto é, as crianças e os adolescentes precisam observar, por exemplo, que uma letra (digamos, A) é algo estável, que sempre aparece em determinada posição no interior de uma determinada palavra, e não é apenas "a letra do nome de uma pessoa ou de uma coisa". Precisam compreender que aquela letra aparece sempre quando a palavra em questão contém um som /a/ naquele ponto, quando pronunciamos a palavra lentamente etc. Isto requer "olhar para o interior das palavras escritas", analisando suas unidades gráficas e refletindo sobre elas. Como explicam Teberosky e Ribera (2004), para desenvolver essas capacidades, é preciso focar os signos gráficos do sistema alfabético. O fato de as letras serem estáveis, de aparecerem sempre na mesma posição no interior de uma palavra escrita, ajuda a criança ou o adolescente a desenvolver as capacidades de analisar a palavra oral (aquela a que a notação escrita se refere) em seus segmentos menores. Torna-se, portanto, fundamental para os estudantes conhecer as letras e refletir sobre suas relações com os sons.

A partir dos estudos hoje disponíveis, podemos promover atividades que ajudem as crianças e os adolescentes a se familiarizar com as letras, por um lado, e a perceber que a cada letra (ou conjunto de letras, no caso dos dígrafos) corresponde uma unidade sonora (com poucas exceções, como a que acontece em *táxi*, em que uma letra – *x* – representa dois fonemas).

Se consultarmos Morais (2005), verificaremos que, para dominar a notação alfabética, o estudante precisa entender as relações entre o todo escrito e o todo falado, ou seja, entre as palavras faladas e as palavras escritas, e entre as partes do escrito (sílabas e letras) e as do falado (sílabas e fonemas, que correspondem às menores unidades das palavras). Para entender essas relações, no entanto, a criança ou o adolescente precisa vir a tratar as letras como *classes* de objetos substitutos, isto é, precisa entender que as letras substituem algo, os segmentos sonoros mínimos, que chamamos de fonemas. Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, ela ou ele precisa considerar *relações de ordem*, *de permanência* e *relações termo a termo*.

Ilustrando as relações de ordem, poderíamos dizer, de maneira simplificada, por exemplo, que aos poucos a criança entende que CA não pode ser o mesmo que AC, "que a ordem muda as coisas, quando escrevemos". Ela necessita perceber que a ordem em que registramos no papel as letras corresponde à ordem em que pronunciamos os segmentos sonoros.

Ao remetermo-nos às relações de permanência, estamos evidenciando que o estudante compreenderá que C é um símbolo que substitui algo (os sons /k/ ou /s/), independentemente de C aparecer manuscrito ou com outro formato autorizado para ser C. Isso significa que ele entenderá que há uma constância no registro gráfico dos segmentos sonoros. A isso denominamos correspondência grafofônica.

A essa lista de descobertas, é preciso acrescentar algo: ao desenvolver suas habilidades de reflexão fonológica, o estudante descobre que o CA de *casa* é igual ao CA de *cavalo*, porque as palavras orais /kaza/ e /kavalu/ "começam parecido, quando falamos, embora se refiram a coisas bem diferentes no mundo real". Assim, fica evidenciado para ele que há uma relação termo a termo, ou seja, a palavra é segmentada em unidades silábicas e a cada sílaba pronunciada registramos uma seqüência de letras a ela correspondente.

Em várias atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, a tomada de consciência acerca desses princípios ocorre quando os estudantes também percebem que a sílaba, que pode ser segmentada oralmente, possui regularidades que facilitam a sua representação (ou notação) gráfica. Perceber que em toda sílaba de nossa

língua há uma vogal é uma aprendizagem importante e parece favorecer a tarefa de tentar encontrar as outras unidades no interior desse segmento. Precisamos, portanto, ajudar nossos estudantes a observar "o interior das palavras", analisando a variedade e a quantidade de letras que as compõem, sua ordem, os casos de letras que se repetem etc.

Nessa perspectiva, outra atividade importante para ajudar o estudante a tomar consciência desses princípios é a de fazê-lo perceber que uma mesma unidade gráfica (a letra), em diferentes contextos, mantém relações com um mesmo valor sonoro ou um valor sonoro aproximado. Nesse sentido, Gallart (2004, p.46) atenta

> *partindo da aprendizagem de palavras próximas, como os próprios nomes, os meninos e as meninas são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de letras e sons conhecidos. Ao mesmo tempo em que se vão desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando-os de sentido com os demais a cada nova palavra gerada.*

É por tal motivo que sugerimos muitas, constantes e variadas atividades com palavras significativas para as crianças e os adolescentes e com as quais eles se deparem com freqüência. Tais palavras estáveis (ou fixas) ajudam o estudante a ir percebendo as regularidades do nosso sistema de escrita e a utilizar conhecimentos (adquiridos quando as leram e escreveram), ao se defrontarem com novas palavras que tenham semelhanças com aquelas que, em sua mente, estão mais estáveis e sobre as quais refletiram mais.

Outras estratégias didáticas que podem auxiliar as crianças e os adolescentes a se apropriar do sistema alfabético de escrita assumem a forma de brincadeiras com a língua. Leal, Albuquerque e Rios (2005) lembram que brincar com a língua faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. As autoras lembram que, quando cantamos músicas e cantigas de roda, recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa. Elas citam, ainda, diferentes tipos de jogos que fazem parte da nossa cultura e envolvem a linguagem: "Quem nunca brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedonha,[6] ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização".

Outros jogos, criados com o propósito de alfabetizar crianças e adolescentes, também podem ser poderosos aliados dos professores. Podemos citar, para fins de exemplificação, três tipos de jogos: *(i)* os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; *(ii)* os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); *(iii)* os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas.

Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita.

Os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles

[6] Também chamado de "animal, fruta, pessoa" ou de "stop".

em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras.

Por fim, os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam os meninos e as meninas a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons, pois, muitas vezes, temos estudantes que entendem a lógica da escrita, mas ainda não dominam todas as correspondências, trocam letras, omitem ou esquecem o valor sonoro relacionado a algumas delas.

"Alfabetizar letrando" é um desafio permanente.

Fazendo um balanço...

"Alfabetizar letrando" é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Buscamos, neste texto, enfatizar que o entendimento sobre como funciona a nossa escrita pressupõe ter familiaridade e se apropriar das diferentes práticas sociais em que os textos circulam, por um lado; desenvolver conhecimentos e capacidades cognitivas e estratégias diversificadas para lidar com os textos nessas diferentes situações, por outro lado e, aliado a tudo isso, desenvolver conhecimentos sobre como registrar (notar) no papel o que se pretende comunicar e sobre como transformar o registro gráfico em pauta sonora, ou seja, apropriar-se do sistema alfabético de escrita.

Como educadores, precisamos aprofundar a reflexão aqui apresentada, dando continuidade e ampliando esse debate tão rico e necessário. Como você pensa em fazê-lo, juntamente com seus colegas?

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio século XXI escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUIMARÃES, G.L.; LEAL, T.F. *A formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2002.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.B. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. In: BRANDÃO, A.C. A.; ROSA, E. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. ALBUQUERQUE, E. B. C. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. Z. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. _____. RIOS, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T.F. *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. LEITE, K. M. B.; SILVA, A. Dicionário: prazer em conhecê-lo. In: SILVA, A.; MORAIS, A.G.; MELO, K. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUINTANA, M. *Quintana de bolso/Mário Quintana*. Porto Alegre: LP&M, 1997.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO EIXOS ORIENTADORES

Cecília Goulart[1]

Foi aí que nasci: Nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então, era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de Geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti vontade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Pólo Norte.

Carlos Drummond de Andrade

Muitas perguntas aparecem para nós, professoras, no momento de organizar e planejar o trabalho, a ação pedagógica: para que serve a escola? Qual é o seu papel social? O que fazer para que as crianças aprendam mais e melhor?

E as crianças? Será que também surgem perguntas para elas? Como é a escola? O que acontece lá dentro? Como acontece? O que podemos fazer lá e o que não podemos? O que vamos aprender?

Nosso diálogo neste texto trata da organização do trabalho pedagógico nos anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, considerando que a cada ano recomeçamos nossa ação educativa com novas crianças e adolescentes num mundo em constante mudança. Daí a necessidade de estudo contínuo,

[1] Doutora em Letras – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

demandando, assim, atualização e revisão de nossas práticas.

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do(a)s professore(a)s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico. Em síntese, está ligado à nossa concepção de educação: educar para quê? Como? Liga-se em conseqüência à construção de sujeitos cidadãos que cada vez mais adentram os espaços sociais, participando e atuando no sentido da sua transformação.

E nós, professores e professoras, nos perguntamos: como se constrói a educação como prática de liberdade, no sentido de Paulo Freire? Educar para que as crianças e os adolescentes possam cada vez mais compreender o mundo em que vivem por meio do trabalho pedagógico com os conhecimentos que têm e com aqueles conhecimentos de que vão, aos poucos, se apropriando pelo sentido vivo que possuem e pelos interesses e desejos que geram. Nessa perspectiva, nossas crianças e jovens vão se sentindo cada vez mais livres para transitar socialmente porque entendem melhor a complexidade do mundo. Ao mesmo tempo, vão se sentindo cada vez mais integrados e fortalecidos pela dimensão de cidadania que a prática de trabalho organizado e colaborativo abre para todos. As experiências pedagógicas coletivas de que participam sinalizam a partilha e a construção cooperativa de ações comuns – e o valor de todos e de cada um se revela.

Dúvidas, apreensões e desejos mobilizam todos os que se envolvem em novas experiências. E nós, professores/professoras, a cada ano vivemos novas experiências e novos modos de viver a prática pedagógica porque trabalhamos com pessoas, com crianças - trabalhamos então com sujeitos vivos e pulsantes, e com conhecimentos em constante ampliação, revisão e transformação. Que diferença de uma fábrica, onde o que se almeja é a homogeneidade, o padrão! Na fábrica, um produto de uma mesma série deve ser rigorosamente igual ao outro para que passe pelo controle de qualidade!

Na escola e na vida, encontramos a multiplicidade de sujeitos e de modos de viver, pensar e ser. Mas encontramos também características e marcas que nos identificam como seres humanos, pertencentes a um período histórico, a uma região geográfica e a tantos outros agrupamentos que se entrelaçam. E por que isso acontece? Porque somos sujeitos culturais, não somos sujeitos errantes: criamos vínculos, sentimentos, mundos, literatura, teorias, moda, receitas culinárias, filosofia, brincadeiras, jogos, arte, máquinas – tudo nos enreda e nos diz que, mesmo sem caminhos traçados, como de modo geral acontece com os animais, construímos história e histórias, cultura e culturas que nos enraízam, nos envolvem e nos identificam.

E a escola faz parte dessas criações humanas. É a instituição, o lugar de nos fortalecermos, de nos entranharmos nessa história com cada uma de nossas histórias, de nos fazermos fortes porque nos integramos socialmente, compreendendo a força e a capacidade criadora do ser humano. Compreendendo também a vida e a luta dos homens através dos tempos, os conhecimentos produzidos e os modos de produção, as desigualdades criadas e as diferenças.

E nós sabemos bem disso porque convivemos diariamente com crianças e adolescentes que trazem experiências e histórias que não são encantadas, são vividas concretamente,

muitas vezes dramaticamente. Às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos, para ouvir os conteúdos tão significativos de suas vidas. E aprendizagem envolve sensibilidade e mudança! Como diz Barbosa (1990), aprendizagem envolve risco, e não nos dispomos a correr ricos com qualquer pessoa – se não conseguimos desenvolver relações de confiança e afeto com os alunos, dificilmente construímos uma relação de ensino-aprendizagem.

Às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos.

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender – professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Nosso objetivo é convidar o(a) professor(a) para conversar sobre princípios e questões relevantes para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos, considerando as primeiras séries ou anos iniciais desse nível de ensino, com ênfase no trabalho com as crianças de seis anos. Sua experiência profissional é fundamental para esta conversa.

A ênfase na criança de seis anos

Parafraseando Vinícius de Moraes, a criança de seis anos está naquela "idade inquieta" em que já não é uma pequena criança, e não é ainda uma criança grande. Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças.

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços.

É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não freqüentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. É essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares, visto que aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa, mas se sintam acolhidas e também possam continuar aprendendo criativamente.

A escola potencializa, desse modo, a vivência da infância pelas crianças, etapa essa tão importante da vida, em que se aprende tanto. Assim, considerando a participação ativa das crianças de seis a dez anos de idade na escola, em espaços e tempos adequados à singularidade

dessa fase da vida, a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania, como mencionamos anteriormente. Na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender e também de ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria.

Assim, a escola pode ser (sempre) um lugar de afirmação do que as crianças e os adolescentes já são e sabem, ao mesmo tempo em que os leva a mudanças significativas, a novos conhecimentos, por meio da aprendizagem, em relação à compreensão do grupo a que pertencem na escola e à compreensão de novas possibilidades de vida, de modo geral.

A escola como espaço social pedagogicamente organizado

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola como um todo. O projeto político-pedagógico, como sabemos, é um instrumento que nos dá direções, nos aponta caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar. O projeto é um eixo organizador da ação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Apresenta quem somos e nossos papéis, nossos valores e modos de pensar os processos de ensino-aprendizagem, além do que desejamos com o trabalho pedagógico. Um projeto político-pedagógico é como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar seu objetivo mais importante: educar, promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica.

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

A escola como instituição está marcada pela organização político-pedagógica que envolve os conhecimentos que ali são trabalhados para que as crianças aprendam. Isso acontece de tal modo que tem um valor estruturante na formação social das pessoas, dando-lhes identidade também pela aprendizagem de modos de ação e interação que são socialmente valorizados. Ou seja, o processo de escolarização marca-nos no sentido de ampliar a compreensão da dinâmica social, das variadas forças e conhecimentos que disputam poder na sociedade, das diferentes interpretações de conteúdos, fatos, objetos, fenômenos e comportamentos sociais. Nossa responsabilidade política de educadores leva-nos a investir cada vez mais na qualidade de nossa atuação profissional.

Os critérios de organização das crianças em classes/turmas/grupos e de arrumação das carteiras, dos grupos e dos materiais nas salas de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras livres e da hora da refeição; a programação de atividades e os modos como elas são propostas e desenvolvidas – tudo isso influencia na forma como o projeto pedagógico se desenrola. Trabalhos coletivos constroem-se coletivamente; espaços democráticos reorganizam-se com a participação de todos, inclusive decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas... Se as crianças participarem, desde o início dessa organização, terão a oportunidade de desenvolver o sentimento de

pertencimento ao grupo e de responsabilidade pelas decisões tomadas.

Todos aqueles que integram a comunidade escolar precisam participar da organização do trabalho pedagógico. Todos podem agir para que o trabalho pedagógico de ensinar e aprender aconteça; todos se beneficiam dele e se comprometem com ele. Dessa forma, a partir da definição de objetivos a ser alcançados na série, ou no ano, ou no ciclo escolar, estabelecem-se rotinas de atividades a ser realizadas; definem-se os materiais necessários; e atitudes a ser desenvolvidas para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem. A integração família-escola desempenha papel de destaque nesse processo. É certo que nem todas as famílias participam, ou podem participar, da mesma maneira, mas vale a pena incluí-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo isso está ligado às histórias de vida das crianças.

Ensinar-aprender envolve certa intimidade.

Na mesma direção anteriormente delineada, os professores, também coletivamente, organizam-se para estudar e planejar, além de avaliar os caminhos traçados e os resultados alcançados – avaliar a organização do trabalho como um todo. O movimento do conjunto de professores e dos demais participantes da vida escolar indica a disposição de, continuamente, rever posições, metodologias, modos de enfrentar surpresas e dificuldades.

Ensinar-aprender envolve certa intimidade. O(a)s professore(a)s também devem se expor como pessoas que são, narrando fatos de suas histórias. Aprendemos com os outros: histórias puxam histórias e envolvem-nos, gerando, assim, relações de confiança e cumplicidade, básicas para consistentes relações de ensino-aprendizagem.

Descobrir e refletir sobre o que as crianças e os adolescentes já sabem, sobre suas histórias e seus processos, e também sobre o que desejamos que aprendam, fazem parte de processos organizativos. Organizar por quê? Para quê? Como? O que é necessário?

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade.

A organização discursiva da escola e suas implicações: a importância do reconhecimento de diferentes modos de falar

Somos profissionais formados para educar crianças e adolescentes e temos competência para isso. Ao provocarmos situações

pedagógicas que levem os alunos a construir conhecimentos, por meio do trabalho com diversos conteúdos, utilizamos principalmente a linguagem verbal, oral e escrita.

Entre as muitas marcas que caracterizam os modos de lidar com os conteúdos, conhecimentos, tempos e espaços que organizam a escola, está o que chamamos de organização discursiva (cf. Goulart, 2003, p. 267). Tal organização se expressa: *(i)* no movimento discursivo das aulas – falando, ouvindo, escrevendo, lendo, das mais variadas maneiras –, e também *(ii)* nos padrões de textos que caracterizam a escola e são produzidos por ela: conversas, rodinhas, diários de classe, cronogramas, projetos de trabalho, exercícios e seus enunciados, relatórios, planos de curso e de aula, programas, livros didáticos, entre outros. Essa organização discursiva faz parte da cultura escolar e exerce um papel relevante nos processos de ensinar e aprender.

Pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades, e até mesmo de diferentes gêneros, utilizam a língua de maneiras diferentes.

A atividade discursiva permeia todas as ações humanas (Bakhtin, 1992), penetrando nos mais ínfimos espaços sociais. Assim, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. A linguagem oral em que as crianças e os adolescentes se expressam está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Logo, seus modos de falar são legítimos e fazem parte de seu repertório cultural, de vida – são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para os estudantes.

A língua oral não é falada de forma homogênea pela população brasileira. Pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades, e até mesmo de diferentes gêneros, utilizam a língua de maneiras diferentes. A isto os lingüistas chamam de fenômeno da variação lingüística. As diferentes maneiras de falar uma mesma língua são chamadas de variedades lingüísticas. A variação acontece em todos os níveis da língua: *sintático* (p.ex. determinadas construções e modos de organizar o discurso são mais usados, ou menos usados, em determinadas variedades da língua); *semântico* (p.ex. usam-se palavras e expressões diferentes para designar a mesma coisa; ou certas palavras e expressões têm valores diferentes em diferentes variedades); *morfológico* (p.ex. palavras derivadas ou compostas são formadas em determinada variedade, mas não existem em outras); e *fonológico* (p.ex. diferentes maneiras de pronunciar as palavras, diferentes sotaques e entonações, nas diferentes variedades). Do ponto de vista da lingüística, todas essas variedades são legítimas e corretas. Cada uma é usada de acordo com aspectos discursivos que lhe são próprios.

A questão, entretanto, é complicada porque, do ponto de vista social, as variedades não têm o mesmo valor: uma variedade da língua é considerada "a certa, a melhor" e, com base nela, avaliam-se outras que, ligadas a grupos sociais populares, são consideradas negativamente. Do ponto de vista lingüístico, essa avaliação é equivocada. O que acontece é que se avaliam as variedades tendo como parâmetro os aspectos discursivos da variedade eleita como padrão. Analisando-se essa "eleição" do ponto de vista histórico e político, muita coisa se esclarece.

Numa sociedade tão desigual como a brasileira, a língua também é um grande marcador social. A variedade de prestígio – a chamada língua padrão ou norma culta – se superpõe às outras variedades. É preciso deixar claro, no entanto, que nem mesmo os falantes de uma mesma variedade da língua a falam de forma homogênea – podemos dizer que há variação dentro da variação. Esse é um ponto que merece muita atenção na escola para que não se neguem as marcas de identidade cultural das crianças e dos adolescentes.

É no processo de interlocução que as crianças e os adolescentes se constituem como produtores de textos orais. Acertando e errando, ou melhor, acertando e tentando acertar, as crianças vão buscando regularidades na língua, ao depreenderem suas normas. Assim, uma criança é capaz de falar "fazi", em vez de "fiz", ou "di", em vez de "deu", e também usar "desvestir", para expressar "tirar a roupa", porque conhece "tampar/destampar", "abotoar/desabotoar", entre outras.

Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo.

A criança e o jovem recriam a linguagem verbal oral falada à sua volta como forma de participação na sociedade. A linguagem é recriada por meio dessa mesma participação – os outros, isto é, os seus interlocutores, têm um papel muito importante no processo da criança e do jovem, mas quem refaz a linguagem é a criança, é o jovem. É o seu trabalho, agindo com a linguagem e sobre a linguagem, que os torna seres falantes e participantes no universo social.

Cagliari (1985, p. 52) afirma que

> *Aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. É a manifestação mais elevada da racionalidade humana. As crianças de todos os lugares do mundo, de todas as culturas, de todas as classes sociais realizam isso de um e meio a três anos de idade. Isso é uma prova de inteligência.* ***Toda criança aprende uma língua, e não fala um amontoado de sons.*** (grifo do autor)

O letramento como horizonte para a organização do trabalho pedagógico, a relação língua oral-língua escrita e a aprendizagem da escrita

A tendência da língua oral é ir-se afastando da linguagem escrita, uma vez que essa última é alterada de forma muito lenta, enquanto a primeira está em permanente mudança. Embora seja natural que as crianças, no começo da aprendizagem, busquem estabelecer referências entre a fala (que conhecem) e a escrita (que querem conhecer), é importante ir mostrando às crianças que há vários modos de falar, mas só há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico. Assim, por exemplo, as seguintes palavras podem ser faladas como está escrito (ainda que de modo grosseiro), ao lado da palavra convencionalmente escrita:

MALDADE > maudadi, maudadji, mardadi, madadi, maldadji, mardade

MESMO > mesmu, mermu, meijmo, mezmo, memu, mezmu

Aprender a escrever sem medo de "errar" é importante. Os tropeços fazem parte de qualquer processo de aprendizagem. Isso não quer dizer que a professora não deva mostrar às crianças os problemas e os equívocos observados, levando-as a compreender as motivações dos problemas e equívocos encontrados. Pelo

contrário, o professor deve apresentar as dificuldades da escrita e conversar sobre elas. Como afirma Abaurre (1985), ninguém pode errar o que não sabe. Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo. Não. As crianças têm ritmos diferentes e modos diferentes de apreender o conhecimento. Por isso, é importante abordar as mesmas questões muitas vezes, e de maneiras diferentes, em momentos diferentes, com recursos diferentes.

É esperado que as crianças passem um longo tempo cometendo "erros" ortográficos (mesmo escribas proficientes têm dúvidas...), antes de estabilizarem o conhecimento das convenções da língua escrita. Mais do que isso: é preciso que esse tempo seja permitido, para que elas possam descobrir as possibilidades, as convenções e as *artimanhas* do sistema alfabético-ortográfico. As escritas de textos espontâneos pelas crianças são uma grande fonte de informação sobre o que elas sabem e sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados para que aprofundem cada vez mais a análise e o conhecimento da língua.

Todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem.

Na escola aprendemos novos modos de falar, de ler a realidade, quando conhecemos outras formas de viver, falar e se comportar; aprendemos conteúdos das diferentes disciplinas, como história, ciências, geografia, matemática, filosofia, entre outras; entramos em contato com a literatura; conhecemos outras expressões da arte, artes cênicas e plásticas, artes ligadas ao movimento e ao ritmo, como a dança e a música. São diferentes modos de ler, mostrar e falar da realidade – precisamos penetrar neles para apreendê-los, contemplando-os, observando-os, conversando, ouvindo leituras sobre seus autores, as épocas em que foram produzidos e como foram produzidos.

Consideramos, então, que todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem.

Dessa forma, o(a) professor(a) que trabalha com os conteúdos de história, de biologia, de matemática, ou de outra área qualquer, precisa pensar-se como professor(a) de linguagem – é principalmente com a linguagem verbal que as relações de ensino-aprendizagem acontecem, por meio de diálogos, exposições orais, atividades de leitura e de escrita, análise de imagens, de quadros, gráficos e problemas, entre outras atividades. Todos somos responsáveis pelo trabalho com a linguagem, seja na primeira série/ano escolar ou nas últimas séries/anos do ensino fundamental.

Pensar na organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Esse mundo é construído com base nos valores da escrita nas práticas e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente.

As crianças e os adolescentes de zonas urbanas de modo geral têm grande contato com esse mundo, tendo em vista que as cidades são marcadas pela escrita de vários modos, desde placas de muitos tipos e tamanhos até *graffitis* nos muros e paredes, passando por nomes de estabelecimentos comerciais, trajetos de ônibus, invólucros e embalagens várias, e mesmo roupas que ganham inscrições e mensagens também variadas. As crianças de áreas rurais, por sua vez, podem ter um afastamento maior da linguagem escrita, pelas peculiaridades dessas áreas.

O atravessamento da linguagem escrita na vida das pessoas se mostra muitas vezes de modo sutil: pela convivência com pessoas letradas, pela

valorização que a escrita possui em determinados grupos, fazendo parte do seu cotidiano de modo trivial.

E quando a criança entra na escola? De que conhecimentos ela precisa para escrever, para produzir textos com valor social?

Pode parecer banal, mas o primeiro conhecimento necessário para que se escreva é saber que se utilizam letras para escrever. Nem todas as crianças sabem disso quando chegam à escola. Depois, saber que essas letras se organizam com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita de base alfabética. Aprendem que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Aos poucos, as crianças vão observando os diferentes padrões de sílaba e outras marcas diferentes de letras que aparecem nos textos (sinais de pontuação, acentuação). Tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pelo(a) professor(a) com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua escrita vão crescendo.

É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos.

Para escrever, é preciso, também, ter um conhecimento textual: o modo como cada tipo de texto se organiza no papel, as diferentes características discursivas dos diversos tipos de texto (partes que os compõem, tempos verbais característicos etc.), informações relevantes, modos de iniciá-los, de terminá-los, entre tantas outras. Com certeza, tais características não são rígidas, mas há determinados padrões que se vão constituindo culturalmente, uma vez que a escrita tem uma longa história social (Tolchinsky-Landsman, 1990).

Um outro conhecimento fundamental para a produção de textos é o conhecimento de mundo: ninguém dá o que não tem. É preciso conhecer o tema, fato ou assunto sobre o qual se vai falar ou escrever, para que se alcance coesão temática, para que se construam textos relevantes. É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos sobre os temas, provocá-las a refletir sobre os textos que vão elaborar. Isso pode ser feito desde muito cedo, com crianças muito pequenas. Drummond, na epígrafe deste texto, mostra como uma professora entusiasmada, desenhando e falando sobre diferentes cidades e lugares do mundo, levou o menino analfabeto do interior de Minas Gerais, de um lugarejo onde havia uma praça, a escola, a igreja e a cadeia, a ter desejo de escrever, desejo de viajar escrevendo, ou de escrever viajando... Assim o menino se sentiu nascendo para o mundo: *Foi aí que nasci: nasci na sala do 3º ano.*

É importante observar o que nos diz Abaurre (1987, p. 49), ao defender que as crianças aprendam a escrever com a própria escrita, explorando todas as suas possibilidades, vivenciando o conflito entre o idiossincrático e o convencional: "A leitura e a escrita podem surgir de forma espontânea e significativa já na pré-escola, prescindindo da condução e treinamento rígidos pressupostos pelo uso das cartilhas."

Tentando ler os vários sinais da realidade, incluindo caracteres da escrita, as crianças vão se aproximando de modos de ler. Aprende-se a ler com a leitura. Quando a criança entra na escola, a sua leitura de mundo (Freire, 1982) já está bastante desenvolvida. Como aprender a ler as letras e entre as letras, como diz o poeta (Queirós, 2001, p. 71)?

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, lei-

turas dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções. É com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler (Barbosa, 1990).

Mas como ler sem saber ler? É no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente que a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito:

- explorando as possibilidades de significação;
- relacionando características dos textos;
- familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos;
- elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece;
- refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca como significativas para o aprendizado da leitura de seus alunos.

Foucambert (1994, p. 31) afirma ser o meio uma grande contribuição para a compreensão do ensino da leitura.

> *Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos "verdadeiros" e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa.*

Aos poucos, com intervenções significativas do(a) professor(a) e de outras crianças e adultos, a leitura da criança vai se ampliando (Kleiman, 1989): antecipando significados, identificando elementos já mais familiares e suas relações, perguntando aos colegas e aos professores, enfim, criando estratégias de leitura que lhe vão permitindo arriscar mais e melhor. É preciso ter espaço para arriscar, em conseqüência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses, dúvidas – espaço para discutir possibilidades de leitura que levem a criança a pensar, interagir, discordar e concordar.

É preciso ter espaço para arriscar, em conseqüência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses, dúvidas.

Aprende-se a ler com a leitura, como foi dito, mas os caminhos não parecem ser os mesmos para todas as crianças. Enquanto alguns alunos atentam mais para os elementos menores (como as letras, os sons, os tipos de sílabas) e as suas relações com o texto, outros já prestam mais atenção ao texto como um todo e às suas marcas maiores (como o modo de organização no papel, por exemplo).

Diante do exposto, o trabalho do(a) professor(a) é o de proporcionar atividades e questionamentos que considerem as micro-análises, isto é, análises que tenham como ponto de partida os elementos menores do texto (letra, fonema, sílaba), e também as macroanálises, ou seja, aquelas que têm como ponto de partida as características mais globais do texto, tais como: o modo como o texto se organiza no papel; o tipo e a temática do texto a partir do título; os portadores de texto e o tipo de texto a eles relacionados; e, quando houver, as ilustrações, as imagens. O mais importante é não perder de vista o sentido dos textos.

É preciso que as crianças tenham acesso e contato intenso com diferentes textos para que possam explorá-los, perguntando sobre eles, tentando

adivinhar seus conteúdos, observando sua organização e suas marcas, para que possam elaborar saberes sobre as suas características e ampliando seus conhecimentos de mundo. É preciso ler muito para as crianças (não só para aquelas das séries/anos iniciais), para que elas aprendam sobre a língua escrita e possam estabelecer diferenças entre as modalidades oral e escrita. Quando a criança aprende a escrever, forçosamente, analisa a linguagem verbal, o que a leva a ampliar, também, os conhecimentos da linguagem oral. Do mesmo modo, é preciso conversar muito com as crianças: sobre as intenções de quem escreve, para que e para quem se escreve, sobre os conhecimentos construídos e em construção. É preciso, enfim, reafirmar incessantemente a condição das crianças como produtoras de sentido e, logo, como autoras e leitoras.

Do ponto de vista do método de trabalho, se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o(a) professor(a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma – a direção da organização do trabalho pedagógico é dos professores, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar.

Para finalizar, considerando os encaminhamentos e as questões apresentadas, em função da organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental, destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. et al. Leitura e escrita na vida e na escola. In: *Leitura:* teoria e prática, v. 4, n. 6, 1985, p. 15-26.

_____. Esquizofrenias. São Paulo, *Jornal LEIA*, nov. 1987.

ANDRADE, C. D. de. *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975, p. 153-154.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In*: Cadernos de Pesquisa*, n. 55, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1985, p.50-62.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

GOULART, C. M. A. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Org.) *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 259-277.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

QUEIRÓS, B. C. *Indez*. 10. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.

TOLCHINSKY-LANDSMAN, L. *Lo práctico, lo científico y lo literario:* tres componentes en la noción de 'alfabetismo', 1990. (mimeo)

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EIXO DA REFLEXÃO

Telma Ferraz Leal[1]
Eliana Borges Correia de Albuquerque[2]
Artur Gomes de Morais[3]

O medo de amar é o medo de ser
De a todo momento escolher
Com acerto e precisão
A melhor direção
.....
O medo de amar é não arriscar
Esperando que façam por nós
O que é nosso dever
Recusar o poder

O medo de amar é o medo de ser livre.

Beto Guedes e Fernando Brant

A escola e a avaliação

Aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer: a escola é, sim, espaço de aprendizagem. Mas o que as crianças e os jovens aprendem na escola?

Sem dúvida, aprendem conceitos, aprendem sobre a natureza e a sociedade. A escola dificilmente conseguirá propiciar situações para que eles aprendam tudo o que é importante, mas pode possibilitar que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade. De fato, não é simples selecionar o que ensinar no ensino fundamental, mas precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos meninos e meninas que freqüentam nossas escolas e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada, pois eles têm o direito de

[1] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE.

[3] Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona; Professor Adjunto do Centro de Educação da UFPE.

aprender os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola.

Assim, é fundamental que cada professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito para os estudantes e se a seleção de conteúdos, capacidades e habilidades é de fato importante naquele momento, considerando que esses estudantes são crianças ou adolescentes que apresentam características singulares dessas etapas de desenvolvimento.

Reconhecemos a necessidade da circulação de informações e conhecimentos, mas não queremos que as crianças e os jovens que freqüentam nossas escolas aprendam conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais. Queremos que eles pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno.

O professor, portanto, como defendem Santos e Paraíso (1996, p. 37), precisa atentar para o fato de que "o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades". Ou seja, quando ocupamos esse espaço social – escola –, lidamos com seres em desenvolvimento que estão em processo de construção de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios.

E como essa tomada de consciência poderia modificar a prática pedagógica de cada professor?

Pensando sobre essa questão, Solé (2004, p. 53) ressalta a dimensão integradora da educação. Ela nos lembra que

> *no processo de desenvolvimento ocorrem mudanças que afetam essa globalidade e que também podem ser identificadas em diferentes áreas ou capacidades: capacidades cognitivas e lingüísticas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal.*

Esse pressuposto vem sendo explicitado muito freqüentemente no meio educacional. Mas podemos perguntar: em que medida, de fato, isso vem sendo considerado no cotidiano da sala de aula?

Muitas vezes, o professor investe suficientemente na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não dedica atenção à dimensão afetiva. Outras vezes, faz o inverso: cuida da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como vai ajudá-la a progredir na aprendizagem para alcançar as metas que devem ser atingidas do ponto de vista cognitivo.

Por isso, Solé (2004, p. 53) reitera que

> *não se trata de compartimentos estanques; à medida que meninos e meninas se mostram mais competentes na área cognitiva, suas possibilidades de inserir-se socialmente aumentam, bem como as relações interpessoais que podem estabelecer e tudo isso muda a maneira como vêem a si mesmos.*

Por outro lado, se eles adquirem mais segurança nas relações, perdem o medo de errar, se lançam mais e, conseqüentemente, aprendem mais.

Assim, propomos que cada professor, ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto às bagagens de saberes de que dispõem. Caso determinada criança esteja com dificuldade de inserir-se no grupo-classe, é papel do

professor planejar estratégias para que ela supere tal dificuldade; caso algum estudante esteja com auto-estima baixa e, portanto, demonstre medo de expor seus sentimentos e conhecimentos, é preciso também pensar em como favorecer o desenvolvimento dele.

Em síntese, como nos diz Solé (2004, p. 53), "o desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo", principalmente se nesse projeto educativo o professor busca intervir na formação cidadã dos estudantes.

E o que significa, para o professor, intervir na formação cidadã das crianças e adolescentes? Concebemos que significa pensar em como ajudá-los a interagir na sociedade de modo confiante e crítico; implica fazer com que eles tomem consciência das contradições sociais e desenvolvam valores para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática; implica fazer com que eles adquiram autoconfiança, reconhecendo que suas histórias estão inseridas na história dos grupos sociais dos quais participam; significa instrumentalizá-los para que tenham acesso a uma ampla gama de situações sociais e entendam os processos históricos que os excluem de outras situações e possam intervir nessa realidade; implica ajudá-los a dominar os instrumentos de participação nessas diferentes situações, como, por exemplo, ler e escrever com autonomia; significa ajudá-los a se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade; implica possibilitar que eles exerçam o direito de vivenciar as experiências próprias da faixa etária a que pertencem, como, por exemplo, brincar e interagir de modo lúdico.

Tradicionalmente, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão.

Enfim, na escola, é preciso ter objetivos de diferentes dimensões que ajudem os estudantes a participar de modo autônomo, crítico e ousado na sociedade. Para tal, a seleção do que ensinar precisa contemplar e priorizar objetos que os ajudem a desenvolver capacidades nessa direção.

Santos e Paraíso (1996, p. 38-39), a esse respeito, alertam que "o currículo deve dar voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola, como a cultura indígena, a cultura negra, a cultura infanto-juvenil, a cultura rural, a cultura da classe trabalhadora e todas as manifestações das chamadas culturas negadas". Desse modo, o professor pode ajudar as crianças e os jovens a entender os processos de exclusão e a valorizar sua própria história, o que pode ter impactos no aumento da auto-estima e da confiança em si próprios.

É nessa mesma linha de pensamento que Silva (2003, p.10) aponta que

> *o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã.*

E como pode o professor superar os desafios pedagógicos? Para superar dificuldades, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem. Tradicionalmente, no entanto, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos. Para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades:

- conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extra-escolar;
- conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;
- conhecer e potencializar as suas identidades;
- conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;
- identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles;
- identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;
- conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;
- conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las;
- verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
- saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Diferentemente do que muitos professores vivenciaram como estudantes ou em seu processo de formação docente, é preciso que, em suas práticas de ensino, elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliem se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola. É necessário avaliar:

- se o estudante está se engajando no processo educativo e, em caso negativo, quais são os motivos para o não-engajamento;
- se o estudante está realizando as tarefas propostas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-realização;
- se o(a) professor(a) está adotando boas estratégias didáticas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-adoção;
- se o(a) professor(a) utiliza recursos didáticos adequados e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-utilização;
- se ele(a) mantém boa relação ou não com os meninos e meninas e os motivos para a manutenção dessas relações de aprendizagem;
- se a escola dispõe de espaço adequado, se administra apropriadamente os conflitos e, em caso negativo, quais são os motivos para a sua não-administração;
- se a família garante a freqüência escolar da criança ou dos jovens, se os incentiva a participar das atividades escolares e, em caso negativo, quais são os motivos para o não-incentivo;
- se a escola garante aos estudantes e a suas famílias o direito de se informar e discutir sobre as metas de cada etapa de estudos, sobre os avanços e dificuldades reveladas no dia-a-dia.

Nessa perspectiva, os resultados do não-atendimento das metas escolares esperadas em determinado período do tempo são vistos como decorrentes de diferentes fatores sobre os quais é necessário refletir. A responsabilidade, então, de tomar as decisões para a melhoria do ensino, passa a ser de toda a comunidade. Ou seja, o baixo rendimento do estudante deve ser analisado e as estratégias para que ele aprenda

devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação pedagógica e a família. Pode-se, então, mudar as estratégias didáticas; possibilitar atendimento individualizado; garantir a presença do estudante em sala de aula, no caso dos faltosos; além de outras estratégias, como a de proporcionar maior tempo para que a aprendizagem ocorra, tema que abordaremos a seguir.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos e a questão do tempo escolar: alguns cuidados a ter em conta

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começarem a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos. No entanto, é preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo *desde o início* da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

E o que fazer com os que não atingirem as metas estabelecidas? Muitos professores, preocupados com a progressão das crianças e jovens, defendem que é melhor que eles repitam o ano do que progridam sem conseguir acompanhar os colegas de sala.

A partir de uma concepção de que devemos assegurar a todos a possibilidade de aprendizagem e de que a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, veremos que a reprovação tem impactos negativos, pois provoca, muitas vezes, a evasão escolar e a baixa auto-estima, o que dificulta o próprio processo de aprendizagem posterior.

Com esse princípio de respeito, no entanto, não estamos defendendo que devamos esperar que o estudante aprenda sozinho, "quando vier a consegui-lo", mas sim criar condições propícias de aprendizagem e reconhecer quando ele está em vias de consolidar os conhecimentos esperados ou quando não está conseguindo caminhar nessa direção, no período previsto. Estabelecer metas claras a ser alcançadas é, portanto, um requisito básico para ensinar e para avaliar, conforme discutiremos a seguir.

Avaliando: a definição de metas, a observação e o registro no processo de ensino e aprendizagem

Concordando com o princípio do atendimento à diversidade, Silva (2003, p.11) chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com as crianças e os adolescentes em dificuldade.

Para que isto ocorra, existe um ponto de partida fundamental. Como menciona Leal (2003, p. 20), a seleção consciente do que devemos ensinar

> *é o primeiro passo a ser dado para a construção de uma aprendizagem significativa na escola. Em decorrência dessa tomada de posição em relação ao que é realmente importante, é que podemos organizar nosso tempo na sala de aula e definir o que iremos avaliar e as formas que adotaremos para avaliar.*

Na busca de sermos justos e eficientes como educadores, precisamos garantir a coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos. A clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência.

Portanto, faz-se necessário definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforços para compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes. Essa complexa tarefa pressupõe uma atitude permanente de observação e registro. Sim, independentemente dos instrumentos utilizados, a avaliação (quando não se limita a produzir notas ou conceitos para fins de aprovação-reprovação ou certificação de estudos) constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola.

Nesse processo, realizamos um diagnóstico do que os estudantes já sabem, ao iniciarmos uma etapa de ensino, e dos conhecimentos que vão construindo ao longo do período. Morais (2005) afirma que o mapeamento dos saberes já construídos dá ao docente "um retrato" da situação de cada estudante, permitindo-lhe ajustar o ensino e planejar tanto metas coletivas quanto aquelas programadas para indivíduos ou grupos de estudantes que ainda não as alcançaram (ou que estão muito avançados) e merecem, portanto, um atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

A fim de que as informações observadas não se dispersem ou sejam esquecidas e para que tenhamos melhores condições de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, necessitamos proceder ao registro periódico da situação de cada estudante em relação aos objetivos traçados nos diferentes eixos de ensino.

Empregando instrumentos variados, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham esse ponto: o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo. As formas de registro qualitativo escrito permitem que

- *os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada;*
- *os professores acompanhem coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos estudantes com quem trabalham a cada ano;*
- *os estudantes realizem auto-avaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes;*
- *as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo, assim, dar sugestões à escola sobre como ajudar as crianças e os adolescentes e discutir suas próprias estratégias para auxiliá-los;*
- *os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado/aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.*

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é um primeiro passo para saber como intervir e ajudá-los a se aproximar dos conceitos que devem ser apropriados por eles.

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem.

O uso de *portfolios*, por exemplo, pode ser útil para que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor julgava os produtos do estudante, esse último introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, pois só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

Para ajudar as crianças e os adolescentes nessa tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, além do próprio diálogo (com o professor e os colegas), precisamos nos valer de recursos que documentem, que materializem a sua trajetória. Como dito, os *portfolios*, que vêm, nos últimos anos, sendo utilizados por um número cada vez maior de professores, têm sido um dos meios de concretizar tais práticas (cf. Hernández, 1998). Mas o que é um *portfolio*?

Hernández (2000, p. 166) define *portfolio* como sendo

> *um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.*

Ferraz (1998, p. 50) também se refere ao *portfolio* como esse conjunto de documentos que auxiliam tanto os estudantes quanto os professores e familiares a acompanhar o processo de aprendizagem. Para ela, o *portfolio*

> *compreende todo o processo de arquivamento e organização de registros elaborados pelos alunos, construídos ao longo do ano letivo: textos, desenhos, relatórios ou outros materiais produzidos por eles e que permitam acompanhar suas dificuldades e avanços na matéria. Periodicamente, ele [o professor] discute com cada estudante sobre os registros feitos. O portfolio, que*

pode ser apresentado numa pasta, tem ainda uma vantagem: a de servir como um elo significativo entre o professor, o aluno e seus pais.

Vemos, assim, que a *materialidade* dos *portfolios* permite não só ao professor, mas, sobretudo, ao estudante (e sua família), *comparar* o que se sabia de início com o que foi se construindo ao longo de determinada etapa escolar. Como se pode inferir, para se prestar à finalidade de auto-avaliação pelo estudante, a confecção desse tipo de recurso precisa contar com a participação dele na periódica seleção, registro de comentários e reflexão sobre o que conseguiu aprender.

Ao procederem à seleção das produções que constarão no *portfolio*, tanto os estudantes quanto os professores precisam revisitar as situações em que os trabalhos foram produzidos e retomar os conceitos trabalhados. O *portfolio* é, portanto, um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino. Assim, a relevância não está no *portfolio* em si, mas no que o estudante aprendeu ao construí-lo, ou seja, ele constitui um meio para se atingir um fim. Dessa forma, é importante pensar que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e colocá-las num formato para serem apresentadas, mas refletir sobre o que foi aprendido e sobre as estratégias usadas para aprender.

Os *diários de classe ampliados* também são muito valiosos para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Nessa forma de registro qualitativa, caracterizada pela presença, nos diários de classe, de espaços para anotações sobre os estudantes, é fundamental que os professores e equipe pedagógica reflitam sobre o que deve ser priorizado em cada etapa de ensino e planejem como organizar as anotações referentes aos percursos de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Assim, em cada página, que corresponde a cada estudante, os professores encontram espaços, com títulos referentes aos principais aspectos a ser avaliados, para fazerem as anotações, com indicação da data da observação e do instrumento utilizado para analisar o que está sendo foco da avaliação.

Por meio dessa visualização, o professor pode acompanhar cada estudante e refletir sobre quais estratégias didáticas estão sendo boas e quais não estão ajudando no processo de aprendizagem. Pode pensar, também, em estratégias para organizar agrupamentos de estudantes para trabalhos diversificados e em alternativas ou tarefas para acompanhamento individual, quando for necessário.

Para delimitar o que registrar, no entanto, é fundamental, a partir de objetivos relevantes, definir as metas prioritárias e construir instrumentos de avaliação que permitam ao estudante evidenciar o que pensa sobre o que está sendo aprendido. No próximo tópico, os instrumentos de avaliação serão foco de debate.

Instrumentos de avaliação: avaliar produtos ou refletir sobre os processos e percursos de aprendizagem?

Como obter as informações de que necessitamos para acompanhar os percursos dos estudantes? Como apreender os modos como eles representam os conceitos? Como saber o que pensam sobre o que ensinamos para pensarmos nas possibilidades pedagógicas que assegurariam a qualidade do ensino-aprendizagem? Como proceder para que os estudantes evidenciem seus avanços e suas dificuldades? Como analisar as respostas que eles dão, buscando apreender a lógica utilizada por eles na realização das tarefas propostas?

Os instrumentos utilizados podem ser variados, mas, em nossa perspectiva, precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades,

além de aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social.

Em relação à apropriação dos conhecimentos, não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender. Essa mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelos estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios).

Não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade.

Nessa perspectiva, os instrumentos usados, além de diagnosticarem, servem para fazer o professor repensar sua prática, ou seja, podem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrem momentos coletivos de discussão sobre os trabalhos dos estudantes.

Para diagnosticar os avanços, assim como as lacunas na aprendizagem, podemos nos valer tanto das *produções escritas* e *orais diárias* dos estudantes (os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou lêem ao participarem das atividades na classe) quanto de *instrumentos específicos* (tarefas, fichas, etc.) que nos forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento a que se referem os objetivos e as metas de ensino.

Nas tarefas ou fichas usadas para avaliar as capacidades na área de língua portuguesa, podemos, por exemplo, pedir que os estudantes escrevam textos (indicando, obviamente, finalidades e destinatários); podemos entregar textos para que tentem ler e depois conversar sobre o que entenderam. No caso das crianças em fase de aprendizagem do sistema alfabético, podemos, também, pedir que escrevam palavras, mostrando as relações entre as partes escritas e as orais; entre muitas outras atividades possíveis.

A partir da análise desses materiais, podemos fazer os registros de acompanhamento. Se pensarmos nas competências de leitura e de produção de textos que devem ser construídas no primeiro ano da escolarização do ensino fundamental, poderemos, por exemplo, registrar se cada estudante compreende textos lidos pela professora, extraindo as informações principais (quem, o quê, quando, onde, por quê etc.); compreende textos mais longos lidos pela professora, elaborando inferências e apreendendo o sentido global do texto; lê textos curtos com autonomia, podendo extrair informações principais; demonstra interesse em ler, em buscar consultar livros e outros suportes textuais; elabora textos que serão registrados pela professora, organizando as informações e estabelecendo relações entre partes do texto, em atendimento a diferentes finalidades e destinatários; escreve textos curtos dos gêneros que foram explorados nas aulas...

Essa forma de avaliar se distancia, em muito, das que priorizam o registro de quantidade de erros que os estudantes cometem quando escrevem textos; ou das práticas em que são feitas as contagens de quantidade de questões que conseguem responder após a leitura de um texto; ou mesmo das centradas nas anotações de como os estudantes lêem em voz alta, com ênfase apenas na decodificação e na entonação.

Se mudarmos a área de conhecimento, podemos, também, encontrar exemplos que diferenciam as propostas em que os professores simplesmente

assinalam o que está certo e errado daquelas em que os professores tentam entender os percursos de aprendizagem e, assim, refletir sobre os processos de aprendizagem.

Na área de matemática, por exemplo, temos como um dos objetivos o trabalho com classificações.[4] Ou seja, temos como uma das metas levar os estudantes a aprenderem a classificar e a refletir sobre critérios de classificação. Essa seleção de conteúdo está fundamentada na idéia de que cotidianamente classificamos eventos e fenômenos da natureza e da sociedade. Freqüentemente lemos tabelas e gráficos, em que os dados são classificados e agrupados para comparações e tomadas de decisão importantes em diferentes esferas sociais, como a economia, por exemplo.

Ao avaliarmos os estudantes em relação a esse aspecto, podemos registrar que tipos de classificação são capazes de estabelecer: classificação a partir de um critério único (ex. ser menino ou menina), classificação a partir de uma combinação de critérios (ser menino ou menina, da 2ª ou 3ª série), classificação com negação de uma categoria (meninos e meninas, excluindo os que não gostam de jogar futebol), entre outras; se eles conseguem descobrir os critérios de classificação usados em diferentes situações (ao analisarem reportagens, quadros e tabelas, por exemplo); se eles são capazes de comparar e equalizar coleções...

Para chegarmos a esse registro, não podemos usar apenas instrumentos de múltipla escolha. É preciso planejar situações em que os estudantes explicitem como chegaram a determinados resultados e possam expor as estratégias adotadas para resolver problemas de classificação.

Falamos até aqui de instrumentos utilizados pelo professor para, ele próprio, diagnosticar e registrar os percursos de aprendizagem dos estudantes de maneira que ele possa ajustar o ensino a eles oferecido. É necessário, porém, não perdermos de vista o papel da *auto-avaliação* do professor.

Para atuarmos em qualquer esfera social, precisamos, como já dissemos, planejar nossas ações de modo que encontremos as melhores estratégias para atingir nossos alvos e atender às metas a que nos propomos. Para que melhoremos nossas estratégias de ação e consigamos cada vez mais conquistas, precisamos continuamente avaliar se tomamos as decisões certas, se usamos os instrumentos mais adequados, se conduzimos as situações da melhor maneira possível.

Assim também acontece com os professores, para melhorarmos nossa prática pedagógica, precisamos avaliar sempre se estamos selecionando adequadamente as prioridades, se estamos usando os recursos mais adequados, se estamos desenvolvendo as melhores estratégias, enfim, precisamos nos auto-avaliar.

A auto-avaliação, então, precisa fazer parte do cotidiano escolar, não apenas do estudante, mas do professor, do coordenador pedagógico e de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliando para melhorar a aprendizagem: mais algumas idéias

Algumas redes de ensino vêm adotando modalidades de registros escritos mais qualitativos, tornando-os instrumentos primordiais no acompanhamento da aprendizagem e na tomada de decisões para o avanço qualitativo das aprendizagens dos estudantes. Se, do ponto de vista oficial, tais registros significam um grande avanço, é preciso ter cuidado em não transformá-los em tarefa burocrática. Como bem expuseram Oliveira e Morais (2005), estudos já demonstraram a necessidade de os

[4] Exemplo adaptado de uma ficha de acompanhamento de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE, elaborada por Gilda Lisboa Guimarães.

professores terem oportunidades de discutir continuamente os objetivos e os instrumentos de avaliação que passaram a usar, a fim de se apropriarem daqueles novos recursos e serem, de fato, ajudados a reorganizar sua tarefa de ensino ao empregá-los.

Para que não haja um descompasso entre o registrado e o vivido/priorizado em sala de aula, insistimos na necessidade de garantir alguns cuidados aparentemente óbvios, mas nem sempre cumpridos. Em primeiro lugar, recordemos, deve-se ter clareza sobre o que é necessário que os estudantes aprendam em cada etapa escolar, o que constitui um direito deles. É preciso "não deixar o tempo passar", mas sim monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstrados pelos estudantes. Assim, poderemos ajustar a forma de ensinar, em lugar de esperar o fim do período para, já sem ter muito por fazer, constatar se as crianças e os adolescentes aprenderam ou não o que foi estabelecido.

Em segundo lugar, para que tenhamos clareza sobre o que ensinar e avaliar, necessitamos "traduzir" em objetivos observáveis os conteúdos formulados geralmente de modo muito "amplo" nos documentos curriculares ou planos de curso. Só com esse nível de clareza e concretude podemos fazer o registro avaliativo *ao longo das semanas* em que se dá o ensino-aprendizagem, de forma que possamos corrigir-realimentar o processo de ensino e não perder as informações que detectamos sobre os meninos e as meninas no dia-a-dia.

Finalmente, e nunca é demais lembrar que, para que o estudante e sua família tenham voz, devem participar efetivamente do processo de avaliação. Necessitamos garantir que as famílias conheçam as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade e série (ou ano) e acompanhem a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto à professora, à turma e à escola. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender.

Referências Bibliográficas

GUEDES, B.; BRANT, F. O medo de amar é o medo de ser livre. In: CD. Beto Guedes. *Amor de índio*. Emi Odeon, 1978.

FERRAZ, P. T. Aprendizagem e avaliação. In: *Nova Escola*, n. 116. p. 50-51, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEAL, T.F. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORAIS, A.G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A; MORAIS, A. G.; MELO, K.R. (Org.) *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, S.A.; MORAIS, A.G. *O registro como alternativa oficial na escolarização ciclada da PCR*: como procedem as professoras em relação ao ensino e à avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética? 2005. Texto submetido ao XIII ENDIPE, 2006.

SANTOS, L. P.; PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, n. 7, 1996.

SILVA, J. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J., HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOLÉ, I. Das capacidades à prática educativa. In: COLL, C.; MARTÍN, E. (Org.) *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE

Alfredina Nery[1]

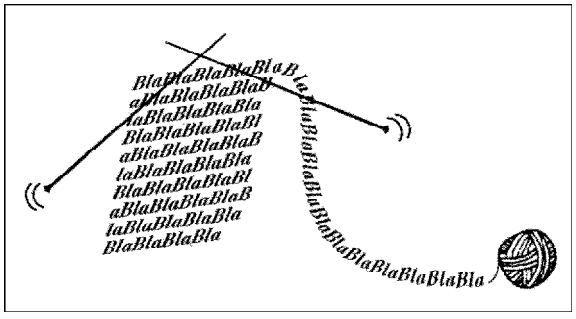
Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
.....

João Cabral de Melo Neto

Os fins da educação, os objetivos pedagógicos e os conhecimentos a ser trabalhados no ensino fundamental, especialmente com a criança de seis anos, são amplamente discutidos nos outros textos desta publicação. Neles há explicitação de determinados pressupostos, atitudes, práticas e formas de organizar o trabalho pedagógico. O presente texto objetiva articular algumas concepções e sugestões de práticas dos demais textos, na tentativa de sinalizar possibilidades cotidianas de trabalho.

Este texto não tem a intenção de propor atividades que devem ser seguidas pelo(a)s professore(a)s. O que desenvolvemos aqui são processos de organização do trabalho pedagógico. Portanto, os exemplos são apenas referências em que se destacam quatro modalidades de organização dos conteúdos de trabalho com as áreas do conhecimento – referenciadas na



(Joseph Russafa)

[1] Formada em Letras e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo – Professora universitária, formadora e consultora pedagógica na área de linguagem/ língua/leitura.

obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner –, nem sempre com as mesmas denominações e/ou ações indicadas: atividade permanente, seqüência didática, projeto e atividade de sistematização.

Este texto parte de uma concepção de linguagem como interação, o que possibilita articular as várias áreas do conhecimento, pois considera o ser humano um ser de linguagem, uma vez que esta constitui o sujeito em seu contexto. A imagem da página anterior é uma boa analogia do que consideramos linguagem.

Na comparação, o novelo pode ser entendido como o repertório de mundo, lingüístico e textual dos interlocutores, numa dada situação de linguagem. O tecido sendo tricotado pode ser a materialização do conceito de "texto" que, na sua origem, está relacionado à idéia de tessitura, de fios que compõem o tecido. E os sinais semicurvos, nas extremidades das duas agulhas, lembram sinais gráficos das histórias em quadrinhos, usados para indicar movimento no desenho, o que também dá a idéia de que um texto é negociação de sentidos entre os sujeitos da situação comunicativa.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade.

Por fim, podemos entender que o ponto de intersecção entre as duas agulhas pode indicar tanto contato dos interlocutores como lugar de disputa, uma vez que lembram também duas espadas em luta, como que sinalizando que há uma "arena" das palavras, no jogo social, confirmando as relações entre linguagem e poder.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade. Ao mesmo tempo em que a palavra aproxima as pessoas, ela pode também afastá-las, pois estão em jogo relações de domínio. Muitas vezes a relação desigual entre as pessoas é traduzida pelo fato de que apenas uma pode usar a palavra ou apenas a palavra de uma delas é aquela que "vale", como, por exemplo: o adulto e a criança; o professor e o estudante; o chefe e o subalterno; o pai e o filho; o médico e o paciente. Evidentemente, essas relações desiguais são reflexos de questões sociais mais amplas.

Enfim, a linguagem não é apenas comunicação ou suporte de pensamento, é, principalmente, interação entre sujeitos; é lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflito, e as condições de produção de um texto (para quê, o quê, onde, quem, com quem, quando, como) constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal – palavras, linhas, cores, formas, símbolos.

A linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, faz parte do processo de identidade pessoal e social de cada pessoa e, por isso, a escola precisa considerá-la na formação de pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o. O estudo das linguagens, na escola, é, ainda, fundamental tanto para as aprendizagens dos conteúdos escolares, quanto para a ampliação da participação cidadã do estudante na sociedade.

É com esse pressuposto que o presente texto procura articular suas sugestões didáticas às discussões dos demais textos, considerando

- *a singularidade da infância, na direção de fazer a "entrada" da criança de seis anos no ensino fundamental ser um ganho para as demais e não o contrário;*
- *o brincar como "um modo de ser e estar no mundo", levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança;*
- *as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de letramento;*

- *o texto (nas várias linguagens), a partir do que os estudantes já conhecem, como usuários da língua, mesmo aqueles que ainda não têm autonomia para decifrar o escrito;*
- *as relações entre letramento e alfabetização, para que se garanta que a criança se alfabetize numa perspectiva letrada;*
- *a aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores da ampliação das referências de mundo da criança;*
- *a constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que inclui a decisão sobre normas, limites, horários, distribuições de tarefas etc.*

Com o objetivo de contextualizar suas propostas, o texto inicia-se com uma breve reflexão sobre o planejamento como um princípio e uma prática deflagradora de todo o trabalho na escola e na sala de aula, num movimento contínuo e interdependente em que se planeja, se registra e se avalia. Em seguida, o texto arrola algumas possibilidades de trabalho, por meio das modalidades de organização de conteúdos, procurando articulá-las também às contribuições dos demais textos. Levanta ainda algumas possibilidades de trabalho com a formação continuada de professores.

O currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade.

O planejamento

Por entender que a realidade precisa ser observada, analisada, comparada e reinserida no todo, tendo em vista o processo, as contradições e as aproximações sucessivas, o planejamento pedagógico do(a) professor(a) começa, coletivamente, a partir do que toda a escola pensa e realiza em seu projeto pedagógico.

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc.

Um outro aspecto, muitas vezes negligenciado, é a participação dos pais/ comunidade no planejamento escolar. Não se pode esquecer que são suas histórias, suas profissões, seus modos de entender e agir no mundo que constituem a identidade das crianças, nossos estudantes na escola.

E mais: se entendemos que o currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade, o planejamento precisa ser compreendido como processo coletivo e como ferramenta de diálogo em que se considere a participação também dos estudantes no trabalho a ser constituído, bem como da comunidade escolar.

O(a) professor(a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades. Considera ainda as condições reais de seu trabalho, sua trajetória profissional, bem como os objetivos pedagógicos para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em se tratando de planejamento, sabemos que uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso, por isso, há necessidade de

qualificá-lo didaticamente. Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante.

As modalidades de organização do trabalho pedagógico

As atividades discutidas a seguir levam em conta algumas possibilidades de integração/articulação entre as áreas do conhecimento, não só como processo de trabalho do(a) professor(a), na sala de aula, como da própria escola, como coletividade. Selecionamos quatro modalidades que podem contribuir bastante para a organização do tempo pedagógico: atividade permanente, seqüências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

Ressalte-se, já de início que, no texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, há um instrumento sugerido, denominado diários de classe ampliados. Acreditamos que as quatro modalidades, a seguir discutidas, podem constar dos referidos diários, como forma de avaliação e acompanhamento do processo dos estudantes, com ênfase tanto no engajamento de cada criança da turma, quanto em suas aprendizagens conceituais mais específicas.

Atividade permanente

1 - O que é

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira "comunidade".

2 - Sugestões

Você sabia? – momento em que se discutem assuntos/temas de interesse das crianças. "Como viviam os dinossauros?" "Por que a água do mar é salgada?" "Como as crianças indígenas brincam?". Cada estudante ou grupo pode se encarregar de tentar descobrir respostas para as perguntas. O professor também pode trazer, para esse momento, suas observações sobre o que mais mobiliza sua turma, em termos de curiosidade científica. É hora de trazer conteúdos das outras áreas curriculares: história, geografia, ciências, matemática, educação física, como objeto de leitura e discussão.

Notícia da hora – momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo. Momento organizado para também o professor selecionar notícias que não mobilizaram as crianças, mas que podem ser discutidas em sala, na tentativa de ampliar as referências do grupo- classe.

Nossa semana foi assim... momento em que se retoma, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxiliam as crianças no relato e na síntese do que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou no retroprojetor. Enfim, é hora de sistematizar, um pouco mais, as aprendizagens da semana: o que sabíamos? O que aprendemos? O que queremos aprender mais?

Vamos brincar? – momento em que se "brinca por brincar", em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o(a) professor(a) garantir a brincadeira, organi-

zando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim. É hora de observar as crianças nesse "importante fazer". É hora de registrar essas observações para que possam ajudar o(a) professor(a) a planejar outras atividades, a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.

Fazendo arte – momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor etc.), sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de "fazer à moda de...", em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica, sonora.

Cantando e se encantando – momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.

No mundo da arte – momento em que se organizam idas dos estudantes a exposições, apresentações de filmes, peças teatrais, grupos musicais. Para isso, planejar com as crianças toda a atividade, fazendo o roteiro da saída, o que e como observar. Na volta, avaliar a atividade, ouvindo o que as crianças sentiram e pensaram a respeito e organizando registros, com blocões, cadernos coletivos ou murais.

Comunidade, muito prazer! – momento em que se convidam artistas da região ou profissionais especializados (bombeiros, eletricistas, engenheiros, professores, repentistas, contadores de histórias etc.) para irem à escola e fazerem uma apresentação/palestra/conversa. O evento demanda ação das crianças junto com o(a) professor(a): elaborar o cronograma, selecionar as pessoas, fazer o convite, organizar a apresentação da pessoa, avaliar a atividade etc.

A família também ensina... momento em que se convidam mãe, pai, avô, avó, tio, tia para contar histórias, fazer uma receita culinária, contar como se brincava em sua época, cantar com as crianças. É a família enriquecendo seus laços com a escola e com as crianças. É a família compartilhando seus saberes.

Descobri na Internet – para as crianças que têm acesso em casa ou na comunidade à rede mundial de computadores, é possível reservar um momento para as descobertas que realizam, a partir dessa ferramenta de informação. Devagar, o(a) professor(a) pode ajudá-las a selecionar informações e a ter uma visão mais crítica sobre o que circula na Internet.

Leitura diária feita pelo(a) professor(a) – momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias curtas, como fábulas, crônicas etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética. É possível ler ainda o quadro de um pintor: suas formas, cores, linhas.

Roda semanal de leitura – com as possibilidades referidas e outras ainda, como, por exemplo, quando as crianças selecionam, de própria escolha, em casa, na biblioteca (de classe, da escola ou da cidade), livros/textos/gibis para ler em dias e horários predeterminados. Podem depois conversar sobre o que leram para seus colegas. São leitores influenciando leitores. São leitores partilhando leituras.

OLHO VIVO

É possível planejar uma atividade diária ou semanal de leitura cuja finalidade seja fazer o estudante conhecer melhor um determinado gênero de texto. Escolhido o gênero textual, determinar por quanto tempo e como se vai lê-lo, em situações em que:

- o(a) professor(a) leia com a turma, de forma compartilhada;

- a criança, individualmente, tenha autonomia de leitura. Nesse caso, o(a) professor(a) pode também ler, neste momento, uma vez que ele é um importante modelo de leitor para o estudante — é possível explicitar, inclusive, aos(às) menino(a)s por quais razões todos lerão, inclusive ele/ela;
- os estudantes lêem em dupla, negociando sentidos.

Mas é preciso tomar cuidado! Entendemos a leitura, nessa modalidade de organização didática, como uma atividade em si, na direção de formar leitores, por isso o importante é o convívio com os textos. Não é ler para ... dramatizar, resumir, responder perguntas sobre o lido, fazer um desenho do que se leu. É ler por ler. É ler para ampliar o repertório textual. Ou seja, a ênfase aqui é no processo de leitura e não no produto; assim, a avaliação desse trabalho toma outro caráter. Assim, priorizamos duas sugestões de avaliação:

1 - elaboração de uma "Ficha de leitores", com dados sobre as leituras feitas. Em dias, previamente marcados, comentam-se com a turma as fichas, instigando comentários gerais sobre os assuntos lidos e, ainda, se quiser, os próprios processos de leitura dos estudantes (como tem sido a atividade permanente? têm gostado? têm aproveitado? de que forma? etc.);

2 – ao término de um tempo determinado (mês? bimestre? semestre?), o(a) professor(a), com as crianças, avalia o trabalho realizado. Assim também o faz com seus pares professores. Então, a escola avalia o processo e todos decidem sobre a continuidade da atividade e eventuais alterações/ampliações etc.

Seqüência didática

1 - O que é

Sem que haja um produto, como nos projetos, as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.

A seqüência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar.

2 - Sugestões

Lendo Fábula

Objetivo: trabalhar com as estratégias de leitura, no sentido de a criança ir tomando consciência de que o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação de aspectos do texto que se lê.

O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desa-pareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única

coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Moral da história: *Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado* (*Fábulas de Esopo*/compilação: Russel Ash e Berbard Higton; tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994)

Desenvolvimento do trabalho

Os três momentos de trabalho, a seguir, representam um modo de ler diferente, por exemplo, do que foi proposto na atividade permanente. Agora se trata de fazer uma espécie de "modelagem" das estratégias que um leitor proficiente faz para compreender o que lê. Um bom começo é acomodar as crianças de forma que se sintam confortáveis para a leitura.

Momento A - antes da leitura

Atividades cujo objetivo é trazer o repertório do leitor (seus conhecimentos prévios) para a compreensão textual, discutindo os elementos contextualizadores do texto: autor, portador, título, sumário, capas, assunto/tema, ilustrações.

1 – Mostre a capa e quarta-capa do livro em que está publicada a fábula, discutindo suas ilustrações (ou então use outro livro de fábulas, em que há essa fábula, mesmo em outra versão, ou outra fábula ainda...). Mostre também as ilustrações internas. Provavelmente, as crianças já conseguirão relacioná-las a histórias de seu repertório. Pergunte, a partir dessas primeiras indicações, se sabem o que se vai ler, nesse momento.

2 – Quando ler o título do livro, "Fábulas de Esopo", é bem possível que muitas crianças explicitem que conhecem fábulas sim. Peça, então, que algumas contem algumas histórias que conheçam. Não há problema se forem contos de fadas ou outras histórias tradicionais e não, exatamente, fábulas. Essa é apenas uma boa oportunidade de os leitores se aproximarem do gênero textual "fábula" – afinal, a classificação dos gêneros textuais também não é tão tranqüila, mesmo entre os especialistas.

3 – Em relação ao autor, conte às crianças quem foi Esopo: um escravo que teria vivido na Grécia, no século V a.C., considerado o maior divulgador de fábulas. No entanto, não se sabe nem se ele realmente existiu. Pode ser que algumas crianças se lembrem de Monteiro Lobato, que também escreveu suas versões de algumas fábulas. Incentive-as para que falem a respeito.

4 – Em seguida, leia os títulos de algumas fábulas presentes no livro, perguntando se as crianças conhecem algumas delas. Seria interessante ouvir algumas dessas histórias contadas pelas crianças.

Se esse momento, em que se explicitam os conhecimentos dos estudantes, for rico em discussão, as crianças possivelmente estarão mais motivadas, inclusive, para prosseguirem com a leitura. Se você registrar as reflexões feitas, em forma de cartaz, por exemplo, poderão, no momento C, discutir as hipóteses levantadas, o que é fundamental para o processo de leitura: fazer antecipações iniciais que se vão ou não confirmando ao longo da leitura.

Momento B – durante a leitura

Atividades cuja finalidade é apresentar alguns objetivos orientadores do ato de ler, por meio de um levantamento de aspectos que auxiliem a construção dos sentidos do texto: o tema, o gênero textual em suas funções e características, os recursos expressivos utilizados pelo autor. Dessa forma, você estabelece com os estudantes alguns objetivos para antecipar aspectos importantes do texto, por meio de um mapa textual que os ajude na compreensão global do que vão ler.

1 – Antes de realizar a leitura da fábula, em voz alta, para as crianças, peça que prestem atenção

- em quem participa da história e como agem;
- nos três momentos da narrativa;
- no ensinamento presente na fábula.

2 – Leia, expressivamente, a história.

Momento C – depois da leitura

Atividades cujos objetivos são ampliar as referências culturais dos leitores, especialmente os conteúdos das várias áreas do conhecimento implicadas no texto, refletindo sobre seus aspectos polêmicos e, ainda, discutir as perspectivas do narrador e do leitor. É também momento de ensinar o estudante a fazer paráfrases (orais ou escritas) do que leu e produzir textos em outras linguagens (desenho, pintura, dramatização etc.);

1 – Discuta as hipóteses das crianças levantadas no momento A: confirmaram-se? Totalmente? Parcialmente? Não se confirmaram? Por quê? Veja que não é reduzir ao "acertou ou errou", mas valorizar os conhecimentos dos leitores.

2 – Converse com as crianças sobre as personagens da história: urso e abelhas. Pergunte se sabem qual é uma das comidas prediletas dos ursos, para que percebam que esse é o motivo inicial da discórdia entre o urso e a abelha que o picou primeiro. Aproveite para retomar o título da fábula, o qual confirma o tema da história. Se as crianças se lembrarem de outras fábulas, vão perceber que, em geral, muitas delas têm como título o nome dos animais que são personagens: "A lebre e a tartaruga", "O leão e o rato", "O burro e o cão", "O galo e a raposa" etc.

3 – Discuta como a abelha agiu para defender sua moradia e como o urso agiu sob o comando da raiva. Problematize a questão, falando também sobre os comportamentos humanos em determinadas situações. As crianças conhecem algum filme em que essas situações também são apresentadas? Como foi isso? Essa discussão vai deixando claro para os estudantes uma das características da fábula como gênero textual.

4 – Converse sobre os três momentos da história: a ação do urso procurando mel; a picada da abelha e a reação do urso; o ataque maciço das abelhas. Sabemos que o enredo de uma narrativa ficcional tradicional articula-se em torno de uma situação inicial, uma complicação/desequilíbrio e um desfecho. Evidentemente que essa nomenclatura não precisa ser explicitada para as crianças, mas provavelmente, ao conhecer mais essas narrativas, eles irão se apropriando da concepção de que esses elementos fazem parte do gênero textual.

5 – Faça com as crianças, oralmente, alguns exercícios de substituição de certas palavras ou expressões do texto, para que percebam certos recursos lingüísticos usados pelo autor:

a) "O urso começou a *farejar* o tronco". Que outra palavra poderia ser usada? Cheirar? Qual a diferença entre "cheirar" e "farejar"? Parece que "farejar" é mais próprio de bicho, de animal.

b) "A abelha deu uma *picada daquelas* no urso". Como seria outra forma de dizer isso? A abelha deu uma enorme picada no urso? A abelha deu uma picada muito grande no urso? Outras possibilidades?

c) "O urso ficou *louco de raiva*". Como as crianças diriam isso, com outras palavras? O urso ficou muito bravo mesmo? O urso ficou com muita raiva? Outras possibilidades?

6 – Proponha uma questão para as crianças: se houvesse um diálogo na fábula entre o urso e a abelha, como poderia ser ele? Essa é uma boa

oportunidade de discutir as formas de diálogo das narrativas e, se quiser, até mesmo a diferença entre um diálogo oral e um escrito.

7 – Faça uma lista de títulos de fábulas que as crianças conhecem, salientando quem são os personagens e que comportamentos humanos representam. Sabemos que a fábula é uma narrativa curta, que faz uma crítica a certos comportamentos humanos por meio de personagens que são animais. Nela há sempre uma moral, que pode vir explícita no texto ou não.

8 – Leia de novo a moral da fábula "O urso e as abelhas" e peça que as crianças comentem-na: concordam com ela? Por quê? Discordam? Por quê? Já viveram alguma situação parecida? Conhecem alguém que viveu? Como foi? Faça uma lista de provérbios que os estudantes conhecem, explicando que os provérbios são frases prontas que vieram das fábulas e acabaram por ficar independentes das histórias.

9 – Peça que as crianças façam paráfrases orais da fábula. Lembre-se de que esse momento é para recontar com as próprias palavras, sem fugir do texto. Um leitor pode ajudar o outro.

10 – Peça que as crianças imitem a cena em que o urso corre para o lago, com as abelhas atacando-o. A expressão corporal é uma importante linguagem humana, especialmente na infância. Aproveitem o momento para se divertir com as diferentes maneiras por meio das quais as crianças representam o urso em seu desespero para se safar do ataque das abelhas.

11 – Solicite, depois, que os estudantes desenhem esse mesmo momento. É enriquecedor que as crianças possam se expressar a partir de várias e diferentes linguagens. Em seguida, se tiver a edição indicada, mostre a ilustração da fábula no livro em que há exatamente esse episódio. Conversem a respeito, especialmente sobre as diferentes possibilidades de ilustrar uma mesma cena.

12 – Organize com as crianças uma maquete da floresta onde teria acontecido a história do urso e das abelhas. Solicite que, primeiramente, as crianças falem a respeito. Depois, anote aspectos que devem ser considerados numa descrição mais minuciosa desse espaço. Não se esquecer de que a "floresta", nas histórias tradicionais, que tanto encanta as crianças, tem toda uma magia que aflora nossa imaginação, nossas sensações e até mesmo nossos medos. Assim, a maquete poderia contemplar, de alguma forma, as representações sobre esse espaço tão especial.

Brincadeiras de ontem e de hoje: outra seqüência didática

Objetivo: compreender o brincar como ação humana fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais, em diferentes épocas e espaços.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Comece perguntando quais são as brincadeiras preferidas das crianças. Faça uma relação dos nomes das brincadeiras citadas, em um cartaz, e guarde para uma discussão posterior.

2 – Reserve dias, horários e materiais (se for o caso) para as crianças vivenciarem as brincadeiras mais citadas.

3 – Durante as brincadeiras – das quais você pode participar ou não – registre como as crianças se organizam para brincar; quem fica de fora e por quê; quais as negociações mais freqüentes entre elas; como vai a sociabilidade da turma etc. Procure analisar esse momento a fim de que sejam incorporadas as contradições e as tensões sempre presentes nas relações humanas. Ou dito de outra forma: tomar cuidado para não ser moralista e "pregar sermão", na direção de um "bom" comportamento das crianças, de modo que simplifique o que é complexo.

Veja o que diz a respeito um trecho do texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*.

> *Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.*
>
> *Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E, no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, nos reconheçamos como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.*

4. a – Quando terminarem de brincar e de conversar a respeito do que se passou, é momento de ouvir as crianças: o que fizeram, como se sentiram, o que tiveram que negociar com o outro etc. Lembre-se de que o comentário é um gênero textual que prevê uma certa explicação (sobre um fato, um texto escrito, um filme etc.) e a opinião de quem comenta.

Novamente, veja que há uma diferença entre o que se propõe aqui e a atividade permanente, anteriormente explicitada. Na atividade permanente, é "brincar por brincar". É "brincar como experiência de cultura", mesmo considerando que o espaço escolar é um contexto específico que também constrói suas relações com as crianças, diferentemente da rua, da casa etc.

4. b – Uma outra maneira de trabalhar o "depois da brincadeira" é solicitar que as crianças façam colagens, pinturas, modelagens que representem o que viveram, o que experimentaram, o que sentiram quando estavam brincando.

5. a – Solicite que a turma pesquise – em casa, na biblioteca da escola/da cidade, na Internet, com familiares e amigos – livros que tratem de brincadeiras de crianças. Marque um dia para que todos tragam suas contribuições e socializem uns com os outros. Converse a respeito das brincadeiras pesquisadas e compare-as com as da lista feita no item 1 desta seqüência.

5. b – Se possível, mostre às crianças uma reprodução do famoso quadro de Bruegel "Brincadeiras de rapazes", que foi pintado em 1560 e está em um museu de Viena, na Áustria. É uma aldeia medieval, pequena e antiga, em que há muitos brinquedos e brincadeiras. Veja, então, se sua turma reconhece algumas delas: pula-sela? Roda arco? Cambalhota? Quais mais?

5. c – Se possível, mostre também reproduções de telas de Portinari, como "Jogos infantis" (1945), "Brincadeiras infantis" (1942), "Meninos soltando pipas" (1943), "Menino com pião" (1947), "Futebol" (1935) cujos temas são a infância e o brincar. Discuta formas, imagens, cores usadas pelo artista.

Obs.: há um livro muito interessante, chamado *Brinquedos e Brincadeiras*, de Nereide Schiaro Santa Rosa (Editora Moderna, 2001),

que traz muitas reproduções de pinturas e esculturas de artistas brasileiros e estrangeiros sobre o tema. Vale a pena conhecer!

6 – Peça que os estudantes pesquisem a respeito das brincadeiras dos pais, avós, tios, primos mais velhos, em seus tempos de criança. Solicite que gravem, escrevam ou peçam para alguém escrever as regras de como se brincava cada uma das brincadeiras.

7 – Em dia e hora, previamente marcados, organize a turma em pequenos grupos para que contem uns para os outros a respeito das brincadeiras pesquisadas.

8 – Solicite que cada grupo explique para o grande grupo uma ou duas brincadeiras, entre todas as trazidas pelas crianças, em momento reservado especialmente para isso.

9 – Proceda, junto com as crianças, a uma seleção das "brincadeiras de antigamente", entre aquelas que foram apresentadas. Aproveite para categorizar as brincadeiras trazidas, com alguns critérios, como brincadeiras com o corpo, brincadeiras com bola/sem bola, brincadeiras de meninas/meninos/ambos (e outros critérios estabelecidos por você e sua turma). Façam depois uma votação das brincadeiras já conhecidas e experimentadas pelas crianças, usando, para a contagem dos votos, gráficos e tabelas. Essa é uma boa oportunidade para trabalhar a linguagem gráfica da matemática.

10 – Organize espaço, tempo e materiais para que as crianças brinquem as "brincadeiras de antigamente". Se possível, convide familiares dos estudantes para esse momento. Cada familiar pode ficar em um pequeno grupo para também brincar.

OLHO VIVO

É possível proceder a um processo de escolha das brincadeiras, pelas crianças, para que se elabore uma coletânea, cujo título poderia ser, por exemplo, "Brincadeiras de sempre: as brincadeiras preferidas da turma.....". Mas agora é outra história. O trabalho pode ser um projeto de produção de livro. Essa escolha passa, é lógico, por todo um procedimento de escrita que pressupõe um planejamento: para que se vai escrever, quem é o leitor previsto para o livro, o que e como escrever. Prevê ainda versões do mesmo texto até se chegar à versão final para que as regras estejam bem explicadas tendo em vista o leitor. E, finalmente, pensar no dia de lançamento do livro, junto à comunidade escolar. Lembrar que todo esse trabalho deve envolver as crianças integralmente, tanto na elaboração das regras das brincadeiras que constarão da publicação e na confecção do objeto "livro" – capas, página de rosto, dedicatória, prefácio, sumário, ilustrações –, quanto na organização do lançamento do livro: convites aos familiares, às outras turmas da escola, à imprensa local; o papel do "mestre de cerimônia" que faz a abertura do evento e explica todos os momentos etc.

Projeto

1 - O que é

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler— , a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas. Marcamos com um asterisco (*) alguns gêneros textuais

que serão mais detalhadamente trabalhados na modalidade "Atividade de sistematização". Ressalte-se que isso poderia ter sido feito também nas outras modalidades organizativas, uma vez que a atividade de sistematização é entendida como uma "parada" para estudar mais, para enfatizar e sistematizar conhecimentos das crianças relativos a temas/assuntos, gêneros textuais, aquisição da base alfabética, convenções da escrita etc.

2 - Sugestões

Projeto: Nossa cidade, nossa casa

Produto: uma mostra que expresse a cultura e a produção artística do bairro, da cidade ou do município em que a escola se localiza. O acervo pode ser verbal (oral e/ou escrito), imagético (fotografias, colagens, desenhos etc.), fílmico (gravações em fitas de vídeo). Pode ser também uma exposição de obras da cultura local: esculturas, quadros, peças de tecido, utensílios variados etc.

Objetivo: propiciar que o estudante conheça mais o lugar em que vive, percebendo-se como parte dele.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, etapas, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Organize as crianças em grupos para que cada um faça uma pesquisa. As categorias poderiam ser, por exemplo:

- a breve história da cidade;
- o museu;
- a biblioteca;
- os grupos de dança;
- os grupos musicais;
- as comidas típicas;
- o teatro (ou grupos de teatro mesmo sem sede física)
- o artesanato local;
- os artistas da região: poetas, cantadores, contadores de histórias, repentistas, pintores etc.;
- as atrações turísticas (toda cidade as tem, mesmo que seus moradores, muitas vezes, não saibam ou não percebam esse potencial...).

3 – Auxilie os grupos com a sua pesquisa e também peça para que as crianças pesquisem com familiares, amigos e moradores mais antigos seus conhecimentos sobre a cultura local e até mesmo se há disponibilidade de objetos que possam ser emprestados para a mostra cultural/acervo. Um gênero textual para esse momento pode ser a entrevista oral ou escrita (*).

4 – Proporcione ainda visitas a locais da cidade que possam contribuir para a pesquisa das crianças, como a sede da prefeitura, o jornal da região etc. Para essa saída da escola, é possível elaborar com as crianças uma carta-requerimento (*) para reservar/marcar a ida a esses lugares.

5 – Enfatize bastante com os estudantes a questão das mudanças históricas havidas entre o "antigamente" e o "hoje". Organize com eles um cartaz em que possam ir registrando as contribuições das pesquisas, ao longo do desenvolvimento do projeto, na direção de compreenderem um importante conceito que se refere às permanências e mudanças do contexto histórico e geográfico.

OLHO VIVO

A partir do século XX, são considerados fontes históricas vários registros como músicas, mapas, gráficos, pinturas, gravuras,

fotografias, ferramentas, utensílios, festas, rituais, edificações, literatura oral e escrita etc. Nesse sentido, os estudantes podem enriquecer suas pesquisas com um farto material, entendendo, inclusive, não só que são parte da história que está sendo construída, como também podem viver o papel do historiador, quando investigam e encontram documentação histórica, a partir dessas fontes variadas.

6 – Ajude os estudantes nos planos de trabalho para que possam ter autonomia de trabalho e cumprir o cronograma estabelecido. Defina com eles quais os dias da semana serão reservados para o projeto, quanto tempo o projeto vai durar, que grupo vai fazer o quê, para quê, onde, como e quando.

7 – Ao longo do desenvolvimento do projeto, marque as datas em que discutirão os andamentos das pesquisas, os registros (orais ou escritos) do que as crianças estão aprendendo com o trabalho, o trabalho em cada grupo, bem como os produtos finais: painel fotográfico? Audição de músicas, declamadores, contadores de histórias? Apresentação de dança e/ou de teatro? Exposição de objetos culturais? Feira de comidas típicas? Enfim, são muitas as possibilidades...

8 – Os produtos finais podem ser apresentados tanto num mesmo dia, previamente estabelecido, quanto em dias diferentes, também acordados em consonância com os estudantes e a comunidade.

OLHO VIVO

É bom lembrar que um projeto pode demandar outros projetos para ampliação de alguns aspectos. Um projeto comporta, assim, uma grande flexibilidade no seu desenvolvimento, a depender dos nossos objetivos, dos interesses e necessidades das crianças e, por fim, do envolvimento de todos.

Projeto: Nossa rotina, nossas aprendizagens

Produtos: dada a especificidade desse projeto – trabalhar as rotinas escolares –, podemos pensar em vários produtos finais possíveis. Sugerimos que os registros escritos de determinadas ações sejam considerados produtos finais: listas (*), agenda, quadros e tabelas, regulamento, arquivos temáticos, cartas, coleções, *portfolios*.

Objetivo: conhecer mais as rotinas escolares como organizadoras das ações cotidianas e todo seu potencial de aprendizagem, não somente em relação à leitura, à escrita e aos conteúdos específicos das áreas curriculares, mas também no que diz respeito às relações interpessoais, aos valores, às normas, às atitudes e aos procedimentos.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produtos finais. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho , assim como possíveis contribuições.

2 – Solicite que as crianças fiquem atentas ao que fazem na escola e ao que pode ser tema de trabalho do projeto, como, por exemplo:

- *listas* para saber quem são os presentes e faltosos, os horários, o cardápio da merenda, a divisão de tarefas/responsabilidades de cada um, os livros do acervo da classe, os brinquedos do cantinho da brincadeira etc.;
- *agenda* para comunicar os endereços das crianças, os materiais que serão usados em determinados dias ou atividades, os recados para os pais etc.;
- *quadros e tabelas* para organizar dados de forma visual – leituras realizadas na

atividade permanente, tarefas realizadas e pendências, planos de trabalho, dados de outros projetos ou das seqüências didáticas etc.;

- *regulamento* para registrar e divulgar normas de comportamento, regras de convivência discutidas com a turma etc.;
- *arquivos temáticos* para organizar estudos/pesquisas feitas sobre temas/assuntos relativos às áreas curriculares, como, por exemplo, "A vida dos sapos", "O corpo cresce", "A Terra e o Universo", "A cidade grande e a cidade pequena", "Os contos de fadas", "A Amazônia", "A televisão" etc.;
- *cartas* para que os estudantes se comuniquem com outras turmas, relatando o que estão aprendendo;
- *coleções* para coletar e organizar "objetos" (tampinhas, figurinhas...), "gêneros textuais" (poemas, fábulas, contos de assombração...). Essa última categorização pode ser objeto de comunicação oral dos alunos, em dias e horários marcados, com antecedência. Dessa forma, as crianças aprendem a se comunicar oralmente, com mais propriedade, a partir de uma situação real, com interlocutores reais e a partir de uma preparação prévia;
- *portfolios* para registrar e avaliar as atividades feitas, o que se aprendeu, o que mais se quer/ se deve aprender. Veja o que dizem, a respeito, os autores do texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*.

  O uso de portfolios, por exemplo, pode ser útil para fazer com que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

  Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor é quem julgava os produtos do estudante, este introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, que só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos formar crianças e adolescentes que venham a ser cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

3 – Organizar os recursos, como impressora, *xerox*, mimeógrafo, papel carbono para reprodução de textos (quando for necessário) e materiais diversos para os diferentes momentos e produtos finais do projeto, como: papéis/folhas de tamanhos diferentes, lápis, canetas coloridas, caixas de papelão de tamanhos diferentes, cola etc.

4 – Trabalhar, por exemplo, com os diferentes gêneros textuais e seus portadores/suportes, nas atividades de sistematização, como forma de fazer uma espécie de *zoom* em cada um, considerando que a produção de textos acontecerá em situações reais, para interlocutores concretos, de forma coerente com a concepção de linguagem como interação.

Projeto: Água – minha vida/nossa vida

Produto: cartazes temáticos do projeto (*). Escolha com as crianças e a direção/coordenação da escola um lugar específico em que serão afixados os cartazes produzidos ao longo do projeto. Peça que os estudantes elaborem uma legenda que explique que, naquele espaço, sempre haverá cartazes temáticos como forma de ir registrando as descobertas realizadas ao longo do projeto.

Objetivo: refletir sobre as relações entre a humanidade e a água, no sentido da preservação ambiental e da sobrevivência humana, bem como produzir sínteses a respeito das investigações das crianças.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivo, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Com o objetivo de os estudantes falarem espontaneamente sobre o assunto, inicie a reflexão conversando com eles sobre os problemas relativos, por exemplo,

- à escassez da água no planeta e em certas regiões;
- aos efeitos da poluição sobre as fontes de água;
- ao consumo exagerado em algumas regiões;
- ao desperdício na nossa higiene e limpeza.

2. a – Faça com as crianças cartazes sobre esses temas levantados e afixem no lugar já reservado para isso.

3 – Para ampliar essa primeira reflexão, peça que as crianças pesquisem a respeito da relação do homem com a água, no que se refere ao desenvolvimento da agricultura e do comércio, como, por exemplo:

- os rios Tigres e Eufrates, que ficam às margens do Rio Nilo e foram fundamentais para a civilização egípcia antiga;
- o rio São Francisco, no Brasil, e seu papel para as populações ribeirinhas;
- as nações indígenas e sua proximidade aos cursos de água;
- o(s) rio(s) da região em que vivem os estudantes e seu significado para a população.

3. a – Faça mais cartazes sobre o projeto, enfatizando, nesse momento, as relações "humanidade/homem" já referidas e outras que considerarem importantes.

4 – Faça você, professor(a), uma pesquisa sobre poetas, pintores, músicos e outros artistas que tenham tematizado a água em suas obras (incluindo a falta dela). Traga para a turma o que for possível mostrar dessa pesquisa. Essa é uma boa oportunidade de conversar a respeito dos simbolismos ligados à relação entre a humanidade e a água: os artistas, com sua sensibilidade, captam questões primordiais que afetam a todos.

Veja, como ilustração dessa idéia, um trecho de um belo poema de Manoel de Barros, nosso poeta pantaneiro:

Águas

Desde o começo dos tempos águas e chão se amam.
Eles se entram amorosamente
E se fecundam.
Nascem formas rudimentares de seres e
de plantas
Filhos dessa fecundação.
Nascem peixes para habitar os rios
E nascem pássaros para habitar as árvores.
Águas ainda ajudam na formação das conchas e dos caranguejos.
As águas são a epifania da Natureza.
Agora penso nas águas do Pantanal
Nos nossos rios infantis

Que ainda procuram declives para correr.
[...]

(poema escrito para a Empresa de Saneamento do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul – Sanesul)

5 – A partir das reflexões anteriores e procurando aproximar mais as crianças da responsabilidade individual em relação à preservação da água no planeta, é possível discutir uma situação-problema que será foco da investigação das crianças como, por exemplo: *de que forma o lugar em que vivo cuida da água do planeta?* Não precisa ser exatamente essa a questão. Faça com os estudantes uma relação de questões que sejam mais próximas do contexto em que eles vivem e selecionem uma para o trabalho.

6 – Escolhido o tema do projeto, iniciem a investigação e seus registros em cartazes. Supondo que a questão seja a explicitada no item anterior, é possível organizar as crianças para diferentes pesquisas:

- *o uso da água na região ou município*: que rios abastecem a cidade? Há um órgão municipal de saneamento básico? Há Organizações Não-Governamentais (ONGs) que trabalham com a questão? O que pensam os moradores sobre o abastecimento de água na cidade? Essas podem ser algumas fontes de pesquisa...
- *o uso da água na família dos estudantes:* há água encanada na casa? Como a água é usada na família? É possível ainda fazer pesquisa de medição, com conta de água e também com vasilhas para saber com quantos copos de água, por exemplo, se lava uma louça do almoço...
- *o uso da água na escola*: qual é a capacidade dos reservatórios/caixas de água que há na escola? Como é o uso da água pelos vários setores da escola? Como os funcionários usam a água? E os alunos?

7 – Em dias, previamente, marcados, as crianças trazem até onde conseguiram pesquisar, comparam suas investigações e vão construindo respostas para o tema do projeto. Essas respostas vão sendo divulgadas nos cartazes.

8 – No fim do projeto, cujo tempo foi determinado por vocês, elaborar uma grande síntese, em forma de colagens, por exemplo, e divulgá-la para a escola e a comunidade.

Atividades de sistematização

1 - O que é

São atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas, como as misturas de cores como geradoras de outras cores, a diversidade do mundo animal para compreender as relações interdependentes da vida no planeta, o conhecimento de aspectos do corpo humano como forma de cuidar melhor da própria saúde etc. Lembrar ainda que as atividades de sistematização podem ser lúdicas, como os jogos.

2 - Sugestões

A - Oficina de produção de textos (para os projetos, por exemplo)

Em que se selecionam alguns gêneros textuais, para que meninas e meninos escrevam, tendo em vista um projeto e, portanto, uma determinada finalidade e um determinado leitor: as crianças da mesma classe, de outra classe, de outra escola ou, ainda, os pais e a comunidade.

O que importa é reservar momentos, previamente acordados com o grupo, em que se decida, coletivamente, para quê, para quem, o quê e como escrever.

Para isso, é necessário também que as crianças tenham modelos/referências de textos e assuntos/temas sobre os quais vão escrever. E mais, que se viva a escrita como um processo: planejando a produção em função do projeto; fazendo várias versões até a versão final; discutindo possibilidades melhores ou mais eficazes de expressão de certas palavras, enunciados, idéias, tendo em vista o leitor do texto.

a) Dois gêneros textuais para o projeto "Nossa cidade, nossa casa"

A entrevista (oral ou escrita)

Quanto à situação de produção do texto

Crianças pesquisando, para um projeto da escola, a cultura local, por meio de seus moradores, representantes legais, governantes; produtos finais a ser divulgados para a escola e comunidade (Elementos da situação: quem/para quem, com que finalidade e lugar de circulação da produção).

Escolher as pessoas que serão entrevistadas, entrar em contato, marcando hora e local da entrevista. Prepará-la, fazendo uma lista de perguntas ou pauta para o diálogo. Também reservar um espaço para o entrevistado falar livremente, sem pergunta específica. Anotar ou gravar as respostas.

Roteiro para a realização da entrevista

Explicação do entrevistador sobre o projeto e suas finalidades para o entrevistado conhecer o contexto de sua contribuição; dados do entrevistado (nome completo, idade, tempo na cidade, profissão etc.); o que conhece sobre a cultura local e como participa dela; quais contribuições pensa ser possível oferecer ao projeto.

Organização do texto

A entrevista, nesse projeto, pode ter duas finalidades: ser um instrumento de coleta de dados para o projeto, tendo um caráter "interno" a ele; ser um texto a ser publicado, no sentido de ser divulgado também na mostra cultural.

No primeiro caso, as respostas vão ser trabalhadas para alimentar o tema do projeto. No segundo, a produção deve ser trabalhada, a partir da idéia de que muitos vão ler (por exemplo, numa pequena publicação, talvez, com o título "Nossos entrevistados") ou ouvir (se for entrevista gravada para ser ouvida na mostra pelos interessados, o que requer uma qualidade de audição).

A linguagem

Como se trata de uma situação formal de texto em que há assimetria entre entrevistado e entrevistador, essa é uma boa oportunidade de as crianças exercitarem uma "linguagem de domingo", ou seja, falar de forma mais cuidada, procurando não usar gíria, escolhendo melhor as expressões que vai usar. Essa questão também deve ser objeto de discussão com os estudantes. Sabemos que, mesmo com os pequenos, isso é possível, pois também na vida, não só na linguagem, eles vivem situações formais ou informais.

Carta-requerimento

Quanto à situação de produção do texto

A mesma do gênero textual anterior. E mais: escolher as instituições e pessoas para quem serão endereçadas as cartas, pesquisando nomes e cargos, endereço completo e, por fim, subscrevendo o envelope, com destinatário e remetente.

Organização do texto da carta

Ler cartas variadas, especialmente as cartas pessoais, para distingui-las da carta-requerimento, que é mais formal e argumentativa, porque é para um adulto "não-familiar" e é ne-

cessário convencê-lo a aceitar a demanda feita pelos autores da carta. A diagramação da carta é um modelo fechado, em que constam: data; expressão de polidez, como "Prezado", "Ilustríssimo", "Caro", mais nome do destinatário e cargo; corpo da carta; fórmula de despedida e assinatura/nome do(s) remetente(s).

A linguagem

Como se trata de uma situação formal de texto, a linguagem deve ser trabalhada, tendo em vista vocabulário específico, polidez e segurança na argumentação. As várias questões lingüísticas para uma produção textual precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- Podemos tratar a pessoa de você? Por quê?
- Quais palavras serão usadas para convencer a pessoa da necessidade de permitir a ida dos estudantes aos locais de pesquisa/estudo? É conveniente dizer "nós exigimos"? Que diferença há quando dizemos "solicitamos", "pedimos"?
- Como vamos explicar o projeto para o destinatário da carta? Vamos contar tudo? É possível fazê-lo numa carta? Como vamos sintetizar a explicação, sem perder a essência do projeto?

Enfim, são muitas as possibilidades de reflexão sobre a linguagem que se usa para escrever ou falar, tendo em vista a situação de comunicação...

b) Um gênero textual para o projeto "Nossa rotina, nossas aprendizagens"

Lista

Quanto à situação de produção do texto

Crianças e professor(a) vivendo o cotidiano de trabalho na sala de aula, necessitando organizar dados.

Organização do texto

Identificação da necessidade da lista cujos critérios e disposição gráfica (vertical? horizontal?) são discutidos com as crianças, bem como o título da lista que representa a unidade temática do texto.

A linguagem

Seleção de objetos, nomes de pessoas, ingredientes (a depender do que trata a lista). E ainda seus quantitativos como, por exemplo, o acervo da classe — 6 livros de fábulas, 8 gibis, 4 livros com imagens etc. (em diagramação horizontal ou em diagramação vertical):

- 6 livros de fábulas;
- 8 gibis;
- 4 livros com imagens etc.

c) Um suporte de texto para o Projeto: "Água: minha vida/nossa vida"

Cartaz

Quanto à situação de produção do texto

O cartaz, socialmente, é usado para divulgar eventos: festas, exposições, espetáculos etc. Na escola, o cartaz é usado também para registrar e divulgar estudos/descobertas dos estudantes. Em ambos os casos, há a necessidade de ser bem compreendido pelos leitores e bem trabalhada sua finalidade. No caso do projeto acima referido, ele prevê diversos "cartazes temáticos" que divulgarão as várias descobertas das crianças.

Organização do texto

Analisar cartazes variados, selecionados pelo(a) professor(a) e pelos alunos, atentando para suas condições de produção e suas características. As produções podem ser feitas em duplas, em forma de primeira versão e, depois revisadas, coletivamente, para elaboração de uma segunda versão, levando em conta tanto o sistema de escrita e suas convenções, quanto a organização do gênero textual.

A linguagem

As várias questões lingüísticas para a produção textual de um cartaz precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- necessidade de a informação ser sintética, para poder ser lida, rapidamente, por um leitor transeunte;
- palavras e expressões argumentativas para convencer o leitor a se interessar pelo tema do cartaz ;
- expressões chamativas para atrair a atenção do leitor;
- diagramação/tamanho e tipo de letra que sejam legíveis a distância;
- presença ou não de ilustrações.

B - Jogos para alfabetização ou outras áreas

Podemos considerar atividades de sistematização, como foi sugerido no texto *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*:

- atividades com palavras significativas;
- brincadeiras com a língua – músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, palavras cruzadas, adedonha etc.;
- "três tipos de jogos: (1) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); (3) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas."

No texto O *brincar como um modo de ser e estar no mundo*, há sugestões de atividades lúdicas como recursos pedagógicos: "bingos, enigmas, palavras cruzadas para trabalhar conhecimentos de leitura e escrita, jogos matemáticos envolvendo conceitos de número, jogos de perguntas e respostas sobre conhecimentos científicos, jogos teatrais com ênfase no uso da linguagem verbal e gestual", que também constituem atividades de sistematização.

Algumas considerações ainda

Como o princípio maior que regeu a elaboração deste texto é que "todo professor é professor de linguagem", espera-se que as questões do ler/escrever e do falar/ouvir tenham sido compreendidas, em relação a todas as áreas do conhecimento do ensino fundamental — ciências sociais, ciências naturais e as linguagens —, na perspectiva de que os conteúdos estejam articulados a partir do eixo da linguagem.

Esclareça-se também que as modalidades de organização do trabalho pedagógico sugeridas não se restringem ao trabalho com as crianças de seis anos, por isso podem estar presentes em todo o ensino fundamental e outros segmentos, a partir dos mesmos princípios, na perspectiva de aprofundar e sistematizar determinados conteúdos ou trazer outros tantos considerados relevantes pelo grupo, pela escola e/ou sistema de ensino ao qual essa está vinculada.

Outro aspecto do trabalho com as modalidades organizativas é a sua extrema flexibilidade, a depender dos objetivos e necessidades do(a) professor(a), da turma, da escola. É possível escolher uma modalidade para uma determinada área do conhecimento, outra para um gênero textual ou outra ainda para um certo tema/assunto, durante um tempo fixado e isso se alterar, num outro momento. É possível trabalhar com as quatro modalidades para um mesmo tema/assunto ou área ou gênero. Evidentemente, não se trata de mudar de uma modalidade para outra, como forma simplesmente de variar, mas sim de o(a) professor(a) ir pesquisando as potencialidades dessas práticas, no que se refere à realidade de seu trabalho pedagógico e ao tempo de aprendizagem de cada estudante, em particular, e da turma, em geral.

As sugestões feitas são apenas possibilidades que não substituem as intenções e ações do(a) professor(a) em seus conhecimentos e sua atitude investigativa em relação aos estudantes, uma vez que é ele(a) quem conhece sua turma, observa-a, registra suas descobertas e debate-as com seus pares, também educadores.

Enfim, as possibilidades de trabalho foram sugeridas neste e nos demais textos, sem perder de vista que as decisões finais quem toma é sempre o(a) professor(a), o que, sem dúvida, será potencializado se ele(a) o fizer, junto com seus pares, num permanente processo de aprender e de ensinar, coletivamente. Nosso propósito foi contribuir com nossas reflexões, estudos e práticas, tal qual um artesão que tece seu trabalho, no diálogo com outros profissionais. Bem-vindos à roda!

Algumas possibilidades para a formação continuada

Tendo em vista uma concepção de formação continuada de professor que tem na prática docente o seu foco de reflexão e de ação, as sugestões a seguir podem ser desenvolvidas, tanto em situações de formação dos professores na própria escola, em horário coletivo – em que os educadores discutem suas práticas – quanto em formação orientada pelo sistema de ensino local. Para isso, é necessário que se constitua um acervo de formação, não só com esses materiais, mas também com outros que possam contribuir para essa finalidade.

Como o material *Letra Viva* é videográfico, há de se pensar na especificidade dessa linguagem, bem como formas de abordá-la, em situação de formação continuada de docentes.

O trabalho com vídeos pedagógicos pressupõe debater seus objetivos, conteúdos, metodologia e linguagem específica, o que demanda preparação prévia, para que se possa antecipar questões, levantar temas e estabelecer relações entre o programa e a formação.

No que se refere à linguagem, os programas em vídeo e os filmes articulam texto escrito, falado, som e imagens, e esse entrecruzamento de linguagens pode ser objeto de reflexão na formação, uma vez que a leitura de várias linguagens é essencial na sociedade em que vivemos. Saber ver uma imagem, um filme é tão necessário quanto aprender a ler e a escrever. "...as imagens, assim como as palavras são as matérias de que somos feitos" (Manguel, 2001).

O uso desse material pode ser uma boa oportunidade de trabalho coletivo. Os próprios professores/professoras de uma mesma escola ou ainda de escolas diferentes, numa mesma Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação, podem elaborar pequenas resenhas e/ou roteiros de discussão, com os filmes e vídeos aqui apresentados. Esse material produzido pode fazer parte do acervo da biblioteca ou videoteca das escolas.

Novamente, enfatizamos que apresentaremos sugestões de trabalho com vídeos e filmes, entendendo-as como processos de ensino, sempre contextualizados, sempre inacabados, e não exemplos únicos e definitivos para serem seguidos.

Sugestões de filmes comerciais com temáticas que interessam a educadores e programas educativos específicos dos Programas "Proinfantil" e "Letra Viva"

Filmes relacionados a "infância e cultura"

1 - *A hora da estrela* – direção: Suzana Amaral – 1985

2 - *Adeus meninos* – direção: Louis Malle – 1987

3 - *Anna dos 6 aos 18* – direção: Nikita Mikhalkov – 1979

4 - *Kiriku e a feiticeira* – direção: Michel Ocelot – 1998

5 - *Linéia no jardim de Monet* – direção: Christina Bjork e Lena Anderson – 1992

6 - *Quando tudo começa* – direção: Bertrand Tavernier – 1999

7 - Coleção Crianças Criativas – Vídeos Multirio:

- *Shakespeare: histórias animadas*
  Produção: S4C / BBC / Soyufilm / Christmas Film
- *Um sonho de criança*
  Título original: *A child´s dream*
  Direção: Danièle Roy
- *Viva a diferença*
  Título original: *Different is beautiful*
  Direção: Anne Bramard-Blagny
- *O que é isso?*
  Título original: *What is that?*
  Direção: Ulpu Tolonen
- *O mundo encantado de Richard Scarry*
  Título original: *The Busy World of Richard Scarry*
  Direção: Greg Bailey e Pascal Morelli

Filmes relacionados a crianças, adultos e à gestão da educação para a infância

1 - *A classe operária vai ao paraíso* – direção: Eliso Petri – Itália – 1971

2 - *A invenção da infância* – direção: Liliana Sulzbach – Brasil – 2000

3 - *O garoto* – direção: Charles Chaplin – Estados Unidos – 1921

4 - *Tempos modernos* – direção: Charles Chaplin – Estados Unidos – 1936

5 - *Cinema Paradiso* – direção: Giuseppe Tornatore – Itália – 1989

6 - *O carteiro e o poeta* – direção: Michael Radford – Itália – 1994

7 - *O nome da rosa* – direção: Jean-Jacques Annaud, baseado em livro homônimo de Umberto Eco – 1999

8 - *Sociedade dos poetas mortos* – direção: Peter Way – 1989

9 - *Abril despedaçado* – direção: Walter Salles – 2001

10 - *Jardim secreto* – direção: Agnieszka Holland – 1993

11 - *Dá um sorriso pra titia* – direção: Diane Paterson

12 - *Haroldo vira gigante* – direção: Crokett Johnson

13 - *Estatuto do futuro* – CECIP – 1997

14 - *O lobo que virou bolo* – Realização: CINDEDI

15 - *Promessas de um novo mundo* – Direção: B. Z. Goldberg, Justine Shapiro e Carlos Bolado – 2001

16 - *Um ambiente para a infância* – Realização: CINDEDI

17 - Vídeos do acervo da Central de Produções UFRGS/FACED/Porto Alegre:

- nº 401 - *Do Brique ao Brincar e aprender*
- nº 421 - *Caixas temáticas*

Vídeos relacionados aos "Contextos de aprendizagem e trabalho docente"

1 - Vídeos Multrio:

- *Matilda*
  Produção: Czech Television / ANIMA s.r.o.
  Direção: Josef Lamka
- *As crianças perguntam*
  Produção: Brown Bag Films
  Direção: Darragh O. Connell
- *Os Multoches*
  Produção: France 2 / B. Productions
  Direção: Joanne Marie Ciano

- *E se eu fosse um bicho?*
  Produção: Télé Images Nature
  Direção: Frédéric Lepage e Eric Gonzalez
- *Maçã verde*
  Título original: *Green animations*
- *Grupo dos cinco*
  Produção: ABC Natural History Unit
  Direção: Nick Hilligoss
- *O divertido mundo dos bichos*
  Produção: Alizé Productions
  Direção: Robi Engler

Resenha crítica: uma possibilidade

Fazer uma resenha é sintetizar propriedades de um objeto/ acontecimento/texto/obra cultural, levantando seus aspectos relevantes. A finalidade da resenha "dirige" sua elaboração: para quem é? onde será publicada?

A resenha crítica traz apreciações, julgamentos de quem a elaborou sobre as idéias do autor, o valor da obra, além de um resumo que apresente os pontos essenciais da obra resenhada.

Veja um exemplo que elaboramos com o filme "Quando tudo começa".

QUANDO TUDO COMEÇA

Gênero: drama.

Direção: Bertrand Tavernier.

Filme francês, 117 minutos, colorido, produzido em 1999, recebeu Prêmio da Crítica do Festival de Berlim nesse mesmo ano.

O filme é considerado um semidocumentário, porque é baseado em histórias reais de professores de uma escola pública de uma região da França, com crianças de educação infantil cujos pais vivem uma situação de miséria e desemprego.

O filme, sensível e realista, apresenta uma série de situações enfrentadas pelo diretor e sua equipe no trabalho, sempre às voltas com um sentimento de impotência diante da realidade das crianças e da escola como um todo.

A vida pessoal do diretor Daniel entrelaça-se com seu trabalho na escola, em função das crianças e suas famílias. É comovente acompanhar a luta de Daniel, das professoras e da pediatra que insistem e se envolvem com as questões de cada criança.

Alguns episódios demonstram que, também na França, a Educação sofre com os males que afetam a sociedade contemporânea em todo mundo: desemprego, pobreza, desajustes familiares, governantes ineptos, instituições com novos papéis etc.

Roteiro de discussão: outra possibilidade

O(s) elaborador(es) dos roteiros pode(m) levar em conta os três momentos já referidos neste texto em relação às estratégias de leitura. Vamos exemplificar também com o filme "Quando tudo começa".

Momento A – antes do filme

Levantar alguns dos indicadores e conhecimentos prévios dos/das professores/professoras que contribuam para a compreensão do que se vai assistir:

1 – *Direção/produção/data ou outros indicadores importantes:*

- o diretor Bertrand Tavernier é francês cujas críticas cinematográficas foram publicadas nos famosos "Cahiers du Cinema" e também foi assistente de Godard, o famoso diretor do cinema francês;

- o filme recebeu o Prêmio da Crítica no Festival de Berlim, em 1999.

2 – *Gênero do filme*: semidocumentário, pois Tavernier recria histórias reais que ouviu de professoras francesas, no interior da França, em suas dificuldades, numa "nova" França, com altos índices de desemprego.

3 – *Assunto/tema:*

- discutir o título do filme, para levantar hipóteses sobre seu tema. O que esperam encontrar numa película com esse nome?

4 – *Levantamento dos objetivos de leitura/de análise* do que se vai assistir, relacionados a seguir, no momento B.

Momento B – durante o filme

Em que os/as professores/professoras assistem à película, cujo foco está nos objetivos estabelecidos no momento anterior:

1 - A relação entre "escola e família";

2 - A escola como instituição na França;

3 - As práticas pedagógicas da escola;

4 - O papel do diretor da escola.

É possível organizar o grupo que assiste ao filme, de forma que cada um preste mais atenção em um objetivo acima explicitado, anotando aspectos, para depois poder alimentar a discussão, no momento C. É desejável que o assistir ao filme tenha algumas pausas, em que se retorne a fita em algum episódio ou que se repitam certos momentos, pois a finalidade de uma atividade como essa é sempre educativa e não recreativa apenas.

Momento C – depois do filme

1 – Refletir sobre as expectativas que tinham, a partir do título e outros indicadores discutidos no momento A.

2 – Conversar sobre cada objetivo de análise do momento B, a partir das anotações feitas pelo grupo:

- *A relação entre "escola e família":* de que forma os problemas financeiros das famílias afetam as crianças na escola/ o problema de criança que sofre maus tratos/ a falta de aula prejudica as mães, pois precisam trabalhar/ a mãe que mata os filhos e se suicida/ a porta da escola como lugar de conversa das famílias, que inclui seus problemas e dificuldades/ o diretor que vai até a casa de uma das crianças para ajudar etc.
- *A escola como instituição na França:* o fato de ser uma escola pública e cooperativa/ a inspetoria/ a promoção funcional do diretor por meio de nota/ a relação entre a escola e a saúde/ a escola e a assistência social/ a reunião do diretor com as professoras/ o depoimento da professora mais velha sobre as diferenças entre a escola " de antes" e a atual escola na França etc.
- *As práticas pedagógicas da escola:* o diretor participa das atividades pedagógicas com as crianças/ as crianças cantam e gesticulam/ a língua oral é objeto de ensino e aprendizagem/ o diretor conversa com a professora que puxou o cabelo de um menino.
- *O papel do diretor da escola:* sua função pedagógica/ os vários afazeres na escola/o carinho com as crianças/ a participação nas instâncias superiores/ sua relação com as famílias etc.

3 – A forma como o roteiro do filme vai "costurando" a vida do diretor da escola e seu trabalho: Daniel é apresentado como pessoa e não apenas como profissional/ o diretor tem uma vida modesta com a mulher e o filho dela/ a origem do diretor também é popular: seu pai era mineiro/ sua vida profissional é fonte de inspiração para escrever e expressar suas dúvidas, angústias, sonhos/ sua dedicação intensa ao trabalho etc.

4 – As semelhanças e diferenças entre a realidade pedagógica mostrada no filme e a do Brasil:

- *semelhanças:* problemas de infra-estrutura da escola/ uma professora mais velha tem nostalgia da educação de antigamente/escola depredada/ o pai caminhoneiro leva o caminhão para as crianças conhecerem/reuniões burocráticas

que não ajudam/ reuniões pedagógicas para tratar das questões das crianças/trabalho com a oralidade da criança/ser ou não sindicalizado/ festa na escola/ solidariedade das colegas e diretor, quando a professora deixa de ir à escola por alguns dias devido à morte da aluna Laetitia/a comunidade ajuda na festa;

- diferenças: escola pública e cooperativa, com espaço físico mais adequado, o que nem sempre evidencia-se na realidade brasileira/ inspetor assiste à aula do diretor/ atividades pedagógicas do diretor/ a pediatra faz trabalho com a escola/promoção do diretor por meio de nota.

5- Conversar sobre a atividade final do filme: crianças organizando a festa com o diretor, sua mulher e filho, professoras, comunidade. As crianças se divertem muito preparando a festa, especialmente no trabalho com as tintas.

6- Discutir ainda a linguagem cinematográfica do filme:

- a paisagem francesa, compondo uma espécie de quadros de pintura, sempre num clima frio, europeu;

- músicas leves de fundo;

- as cenas com as crianças: olhos, sorrisos, vozes compondo o universo infantil e encantando o espectador.

7- E se os/as professores/professoras do grupo fizessem um filme sobre ensino/educação: que tema escolheriam? Que roteiro inicial fariam? Contar com alguém que entende mais do assunto poderia ajudar bastante... Bom trabalho!!! Bom filme!!!

PROGRAMA LETRA VIVA

Acervo do Letra Viva: programas de vídeo propostos a partir de cenas que contemplam as reflexões de um grupo de professoras da educação infantil e ensino fundamental, o que constitui um importante instrumento de formação, por meio do qual o(a) professor(a) pode ampliar suas estratégias didáticas, ao repertoriar outros procedimentos, constituindo seu aprendizado, também tendo em vista o fazer do outro.

Objetivo: refletir sobre práticas de leitura/escrita e de diferentes linguagens

Organização do programa: são dez programas em que professoras de educação infantil e ensino fundamental, em contexto de formação continuada, enfocam suas práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo cenas de sala de aula, com professoras e estudantes, em situações de aprendizagem/ensino que são referências para a discussão do grupo de formação.

Títulos dos programas:

1. Junto se aprende melhor

2. Leitura também é coisa de criança

3. Infância, cultura e educação

4. Saberes que produzem saberes

5. Para ser cidadão da cultura letrada

6. Escrita também é coisa de criança

7. O planejamento da prática pedagógica

8. Planejamento: uma atividade é só uma atividade

9. Para aprender a escrever

10. Crianças: protagonistas da produção cultural

Temas: diversidade cultural, avaliação dos saberes das crianças, planejamento, interação e trabalho em colaboração, propostas de produção e leitura das crianças, produções infantis de diferentes tipos

Resenha crítica: uma possibilidade

Programa: "Saberes que produzem saberes"

Duração: 30' e 53'

Conteúdos: o que sabem e pensam as crianças; como comunicam seus saberes; as propostas

pedagógicas para ampliar os seus conhecimentos.

O programa selecionado é o segundo episódio da série "Letra Viva" cujos temas são os saberes das crianças sobre a escrita e quais intervenções pedagógicas são importantes para que se possa ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito.

O programa apresenta (como nos demais) um grupo de professoras de educação infantil e ensino fundamental, em situação de formação continuada, discutindo suas práticas pedagógicas. Assim, não é apenas "o que discutem" que é importante, mas "para quê" e "como" o fazem. A situação de formação retratada pode ser também objeto de nossas reflexões: a "horizontalidade" da conversa das cinco professoras, ou seja, todas têm voz, sem que haja uma hierarquia rígida de coordenação. Outro aspecto é a escolha de mostrar "cenas de aprendizagem explícita", como objeto de estudo do grupo, com elas mesmas e suas crianças, em situações na escola, ou outras educadoras cujas práticas também acabam por recomendar.

As professoras refletem sobre seu trabalho de forma clara, objetiva e firme, admitindo até mesmo equívocos do passado, como, por exemplo, etiquetar portas, janelas, armários com seus nomes, acreditando que, assim, estavam ajudando as crianças a terem contato com a escrita, desconsiderando, porém, os usos sociais da escrita ou a língua fora dos muros da escola.

O foco da investigação pedagógica é também muito enfatizado, para que o(a) professor(a) possa, cada vez mais, saber olhar, saber compreender o que realizam as crianças. Nesse sentido, o programa investe na idéia de processo do educador que aprende com sua turma, com sua prática e com seus pares.

Roteiro de discussão: outra possibilidade

Programa: "Saberes que produzem saberes"

Objetivo: refletir sobre os processos de trabalho pedagógico, levando em conta um material videográfico.

Desenvolvimento do trabalho

Um bom encaminhamento para trabalhar com os programas da Série "Letra Viva" pode ser organizar os/as professores/professoras em grupos, para que cada um se responsabilize por assistir a um programa da série, preparando a discussão para os demais, por exemplo, por meio de um roteiro, como estamos procurando fazê-lo aqui.

Um aspecto importante do trabalho com vídeos pedagógicos é a forma de abordá-los, uma vez que não são filmes comerciais aos quais assistimos no cinema ou até mesmo em casa. A abordagem, necessariamente, será preparada, a partir da seleção de aspectos, temas ou cenas em que se pára a fita, para que o grupo em formação possa discutir, de forma mais aprofundada, no momento, ou até mesmo demandando mais pesquisas e estudos, em ocasiões futuras.

Quanto ao programa "Saberes que produzem saberes".

1 – Começar discutindo o título do programa, levantando, entre outras questões: que saberes podem ser esses? Como um saber pode produzir outro? Professor(a) ensina estudante e o inverso também é verdadeiro?

2 – Analisar a relação entre a música de Sandra Perez e Luiz Tati "Já sabe" que abre o programa e o tema do programa. Analisar também os aspectos não verbais dessa abertura: crianças brincando, cantando, conversando, lendo, desenhando.

3 – Refletir sobre os três grandes temas do programa:

a) ***o que as crianças sabem e pensam sobre a escrita. Algumas cenas que explicitam esses saberes:***

- criança lê as regras da brincadeira do "Pula elástico";

- professora escrevendo na lousa a reprodução das crianças, a partir de um conto lido e conhecido delas;

- um livro produzido em um projeto com a turma de uma das professoras do grupo de formação, em que há a integração de várias linguagens, a partir das propostas de um "Projeto";

- professora faz leitura compartilhada com as crianças;

- as escritas de crianças da turma de uma das professoras do grupo de formação, mostradas em vídeo e analisadas por elas.

b) ***como as crianças comunicam seus saberes sobre a escrita. Algumas cenas:***

- criança lê a própria produção;

- quando a criança fala também demonstra o que sabe sobre a escrita/leitura;

- criança escreve diferentes textos: lista, reprodução de história, piada etc.

c) ***o papel de investigação do(a) professor(a) sobre o que as crianças sabem, para que as propostas pedagógicas sejam mais produtivas. Algumas cenas:***

- a fala de uma das professoras do grupo em que enfatiza que, para investigar o que sabem as crianças, o(a) professor(a) precisa saber antes quais são os seus próprios saberes (daí o título do programa);

- como e para que se usa a escrita fora da escola, ou seja, seus usos sociais e não apenas escolares;

- investigação em situações formais ou no cotidiano. A necessidade de o registro exercer várias funções: síntese, inferência, desenvolvimento da prática docente (objeto de outro programa da série);

- o apresentador do programa fala que o contexto cultural, os pais e as brincadeiras das crianças sinalizam seus saberes diferentes;

- uma das professoras do grupo explicita que é necessário saber o que sabem as crianças para se poder agir sobre isso;

- professoras do grupo mostram seus registros sobre o que sabem as crianças, por exemplo, um registro em forma de uma ficha que traz dados socioeconômicos das crianças e suas aprendizagens;

- o comentário de uma professora da Universidade Federal de Rondônia sobre a necessidade de investigação do(a) professor(a);

- apresentador finaliza, defendendo que a investigação é fundamental e isso pode ser feito por meio de uma observação cuidadosa, análises e registros sistemáticos.

4 – Analisar mais detalhadamente a cena em que uma das professoras do grupo mostra, em vídeo, as produções escritas de sua turma e a evolução de algumas crianças. Seu trabalho explicita a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita e a aprendizagem da linguagem que se escreve (textos e gêneros), especialmente por meio de textos memorizados:

- a parlenda "Hoje é domingo"; listas de títulos de Contos de Fadas, de animais, de doces da história "João e Maria"; piadas.

a) Qual é a atitude da professora diante dessas escritas?
b) Como ela as interpreta?
c) Como ela explicita alguns avanços de algumas crianças?

5 – Para concluir esse momento de trabalho, relacionar esse programa aos demais como forma de compreender a série como um todo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Letra Viva* – série realizada pela TV Escola. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação a Distância, 2005.

_____. *Coleção Proinfantil*. MENEZES, M. B. de; RAMOS, W. M. (Org.) Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação a Distância, 2005.

FERREIRA, J. L.; SOARES, M. de C. *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FERRES, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARUNY CURTO, L. et al. *Escrever e ler:* materiais e recursos para sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2000. 2v.

MELO NETO, J. C. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

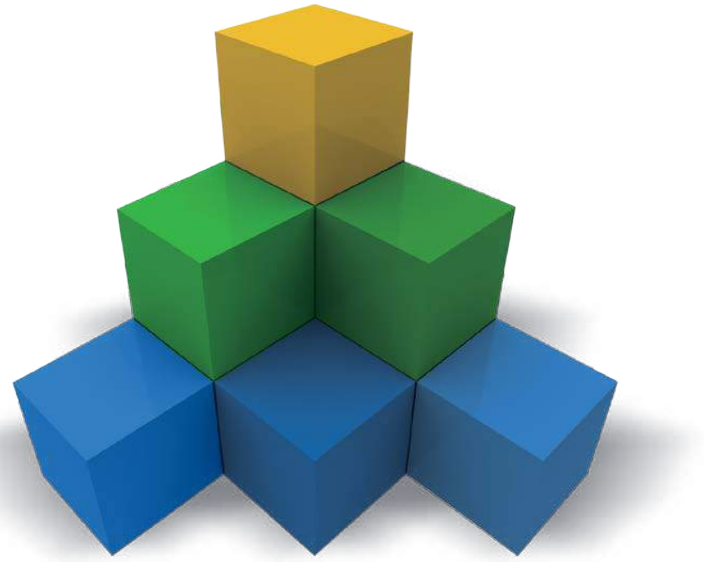
NEVES, I. C. (Org.). *Ler e Escrever* – compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2001.

SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

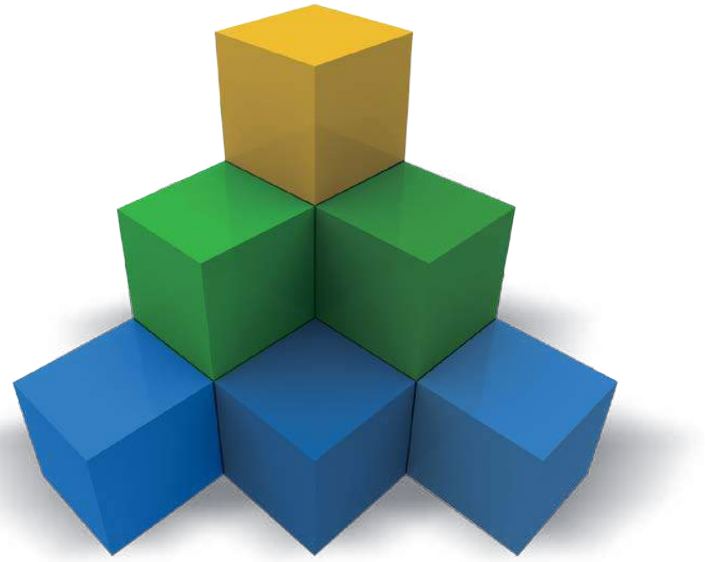
SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO É A BASE



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EDUCAÇÃO É A BASE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Mendonça Filho

SECRETARIA EXECUTIVA
Maria Helena Guimarães de Castro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Rossieli Soares da Silva

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PARCERIA

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME

SUMÁRIO

Apresentação 5

1. INTRODUÇÃO 7

A Base Nacional Comum Curricular 7

** Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular* 9

Os marcos legais que embasam a BNCC 10

Os fundamentos pedagógicos da BNCC 13

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC 15

2. ESTRUTURA DA BNCC 23

3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 33

A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular 33

A Educação Infantil no contexto da Educação Básica 34

** Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil* 36

3.1. Os campos de experiências 38

3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantill 42

3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 51

4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL 55

O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica 55

4.1. A área de Linguagens 61

** Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental* 63

4.1.1. Língua Portuguesa 65

** Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* 85

4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades 87

4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades 134

4.1.2. Arte 191

** Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental* 196

4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 197

4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 203

4.1.3. Educação Física 211

** Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental* 221

4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 222

4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 229

4.1.4. Língua Inglesa 239

** Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental* 244

4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades 245

4.2. A área de Matemática 263

** Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental*.....265

4.2.1. Matemática.....266

4.2.1.1. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....274

4.2.1.2. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....296

4.3. A área de Ciências da Natureza.....319

** Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental*.....322

4.3.1. Ciências.....323

4.3.1.1. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....329

4.3.1.2. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades..... 341

4.4. A área de Ciências Humanas.....351

** Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental* 355

4.4.1. Geografia..... 357

** Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental*..... 364

4.4.1.1. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....365

4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....379

4.4.2. História..... 395

** Competências específicas de História para o Ensino Fundamental*..... 400

4.4.2.1. História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades..... 401

4.4.2.2. História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades..... 414

4.5. A área de Ensino Religioso.....433

** Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental*.....435

4.5.1. Ensino Religioso 436

4.5.1.1. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....440

4.5.1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades..... 450

Ficha técnica 459

APRESENTAÇÃO

Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade.

É com muita satisfação que apresentamos o resultado desse grande avanço para a educação brasileira. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.

Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação.

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Mendonça Filho
Ministro da Educação

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)[1], e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)[2].

---

1 BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

2 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, 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. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013)[3], mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)[4].

É imprescindível destacar que as **competências gerais da BNCC**, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação

3 BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

4 ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 7 nov. 2017.

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos 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.
2. 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. 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.
5. 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.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. 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.

8. 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.
9. 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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988[5], em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no 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 (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

5 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que 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; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade", conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010[6].

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014[7] promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

---

6 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmera de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec. gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

7 BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

> Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017[8]; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

---

8 BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC

Foco no desenvolvimento de competências

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI[9], o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos[10]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)[11], e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)[12].

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

---

9 Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos "competência" e "habilidade" (ou equivalentes, como "capacidade", "expectativa de aprendizagem" ou "o que os alunos devem aprender"). "O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN" (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental**: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

10 Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

11 OECD. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

12 UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>. Acesso em: 23 mar. 2017.

O compromisso com a educação integral

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**[13]. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

---

13 Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC

Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas

originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)[14].

Base Nacional Comum Curricular e currículos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

14 BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos

interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua[15].

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

---

15 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção nº 169**. Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58, por ter saído com incorreção do original. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option= com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, de 31 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 85. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, de 08 de janeiro de 2015, Seção 1, p. 11-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acessos em: 7 de nov. 2017.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990[16]), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997[17]), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012[18]), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009[19]), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003[20]), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012[21]), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer

16 BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

17 BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de setembro de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

18 BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 14, 6 de junho de 2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

19 BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

20 BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

21 BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cciviL_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 8, 6 de março de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1, p.33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004[22]), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010[23]). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do **regime de colaboração** para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

---

22 BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

23 BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 23 mar. 2017.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

2. ESTRUTURA DA BNCC

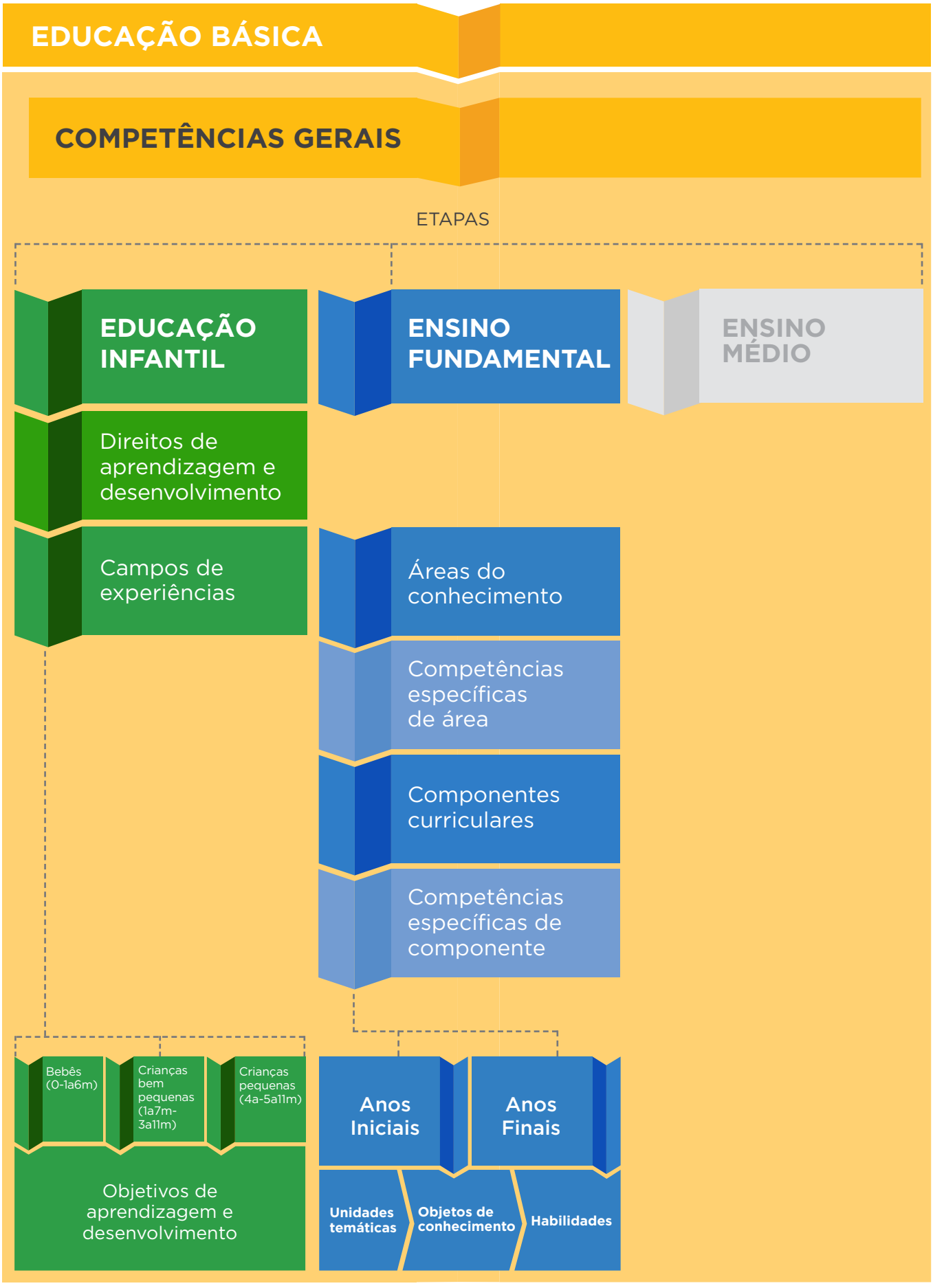
Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Na próxima página, apresenta-se a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), já com o detalhamento referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujos documentos são ora apresentados. O detalhamento relativo ao Ensino Médio comporá essa estrutura posteriormente, quando da aprovação do documento referente a essa etapa[24].

Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens.

---

24 Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado.


EDUCAÇÃO BÁSICA
COMPETÊNCIAS GERAIS
ETAPAS
EDUCAÇÃO INFANTIL
ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MÉDIO
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
Campos de experiências
Áreas do conhecimento
Competências específicas de área
Componentes curriculares
Competências específicas de componente
Bebês (0-1a6m)
Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m)
Crianças pequenas (4a-5a11m)
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Anos Iniciais
Anos Finais
Unidades temáticas
Objetos de conhecimento
Habilidades

EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais** que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

- **Conviver**
- **Brincar**
- **Participar**
- **Explorar**
- **Expressar**
- **Conhecer-se**

Campos de experiências

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco **campos de experiências**, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver.

- **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**

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

- Bebês (0-1a6m)
- Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m)
- Crianças pequenas (4a-5a11m)

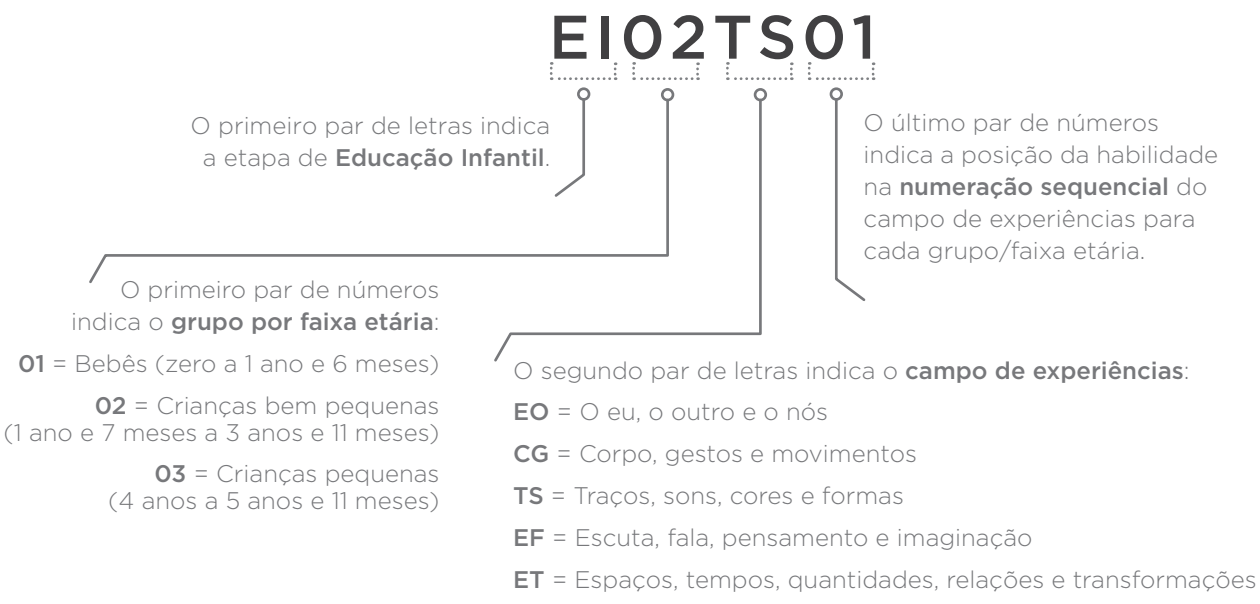
Em cada campo de experiências, são definidos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três **grupos por faixa etária**.

Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas – relativas aos grupos por faixa etária –, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências, conforme ilustrado a seguir.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"

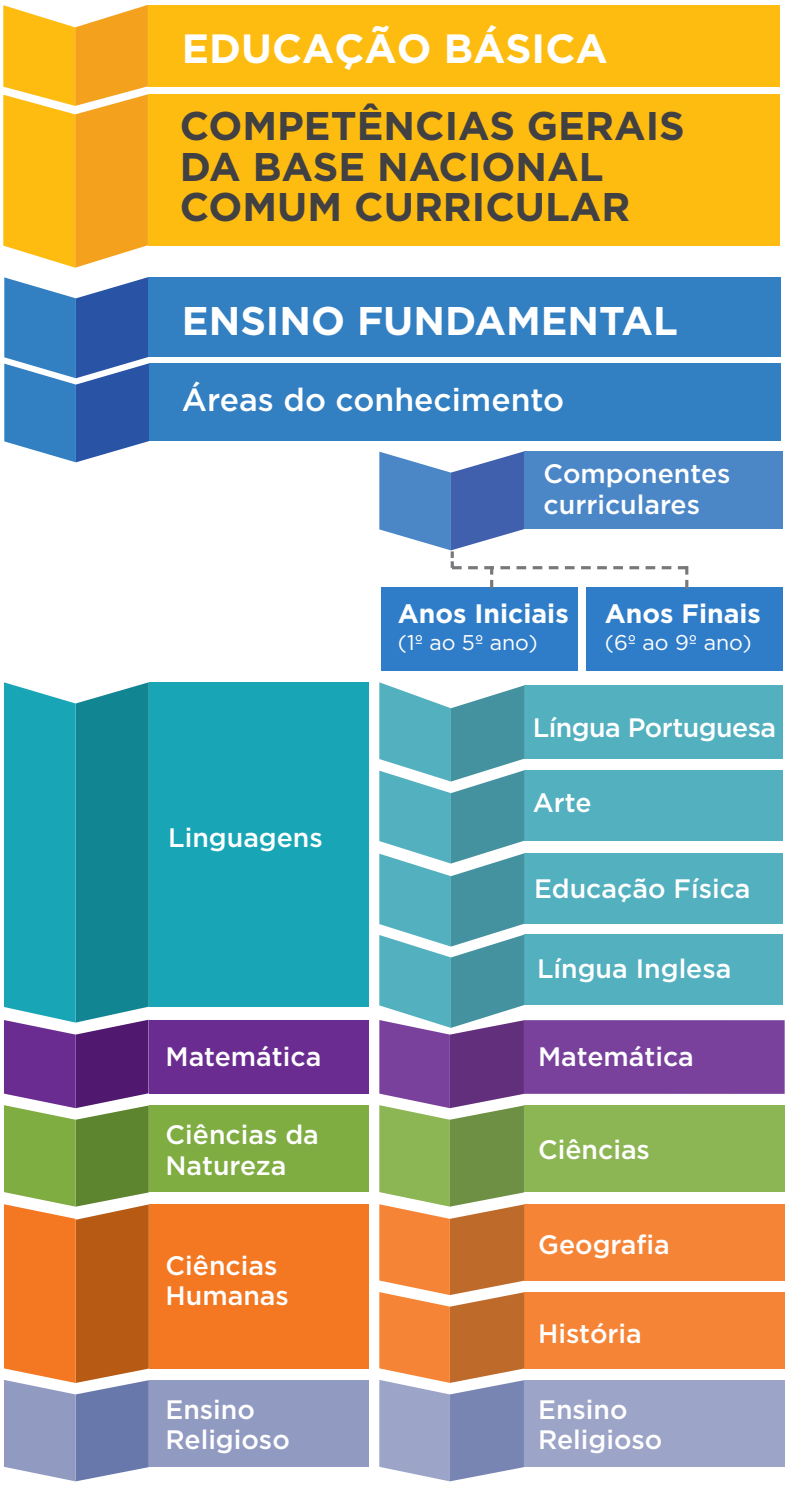
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	**(EI02TS01)** Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	**(EI03TS01)** Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



Segundo esse critério, o código **EI02TS01** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

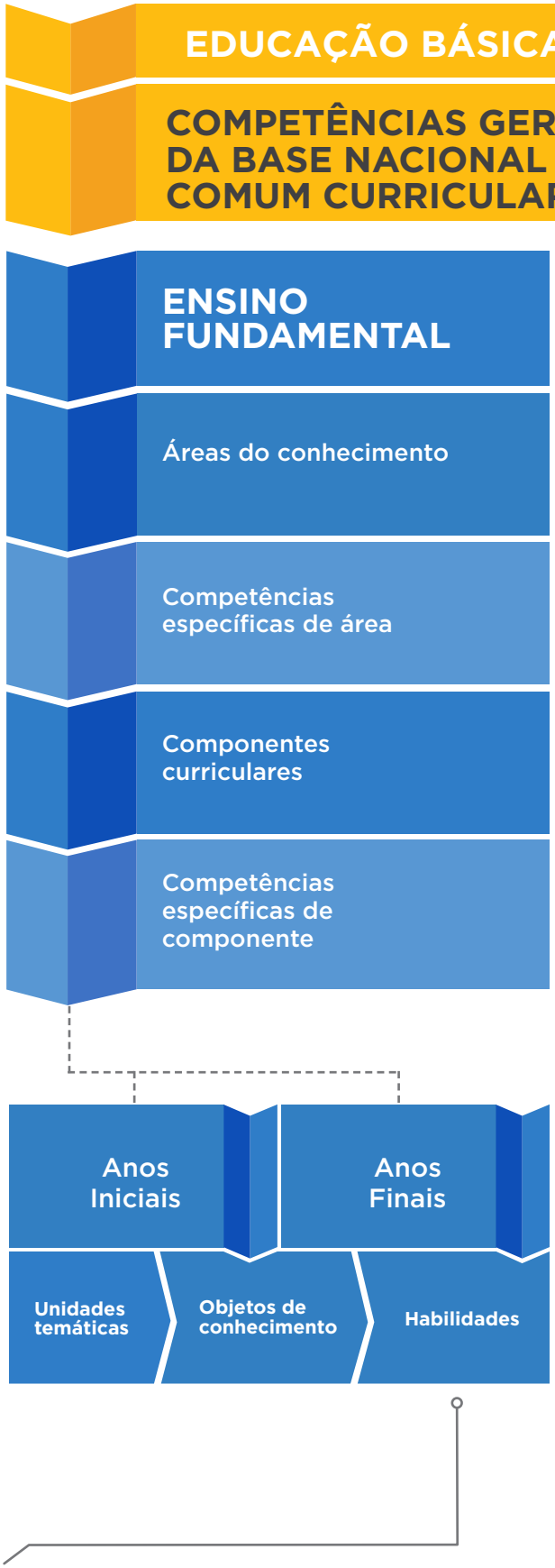
Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010[25], "favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**" (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

25 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.



Cada área de conhecimento estabelece **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.

Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas **competências específicas do componente** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização.

As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as **unidades temáticas** definem um arranjo dos **objetos de conhecimento** ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado a seguir.

CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	**(EF01CI02)** Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. **(EF01CI03)** Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. **(EF01CI04)** Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História **(EF06HI14)**.

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

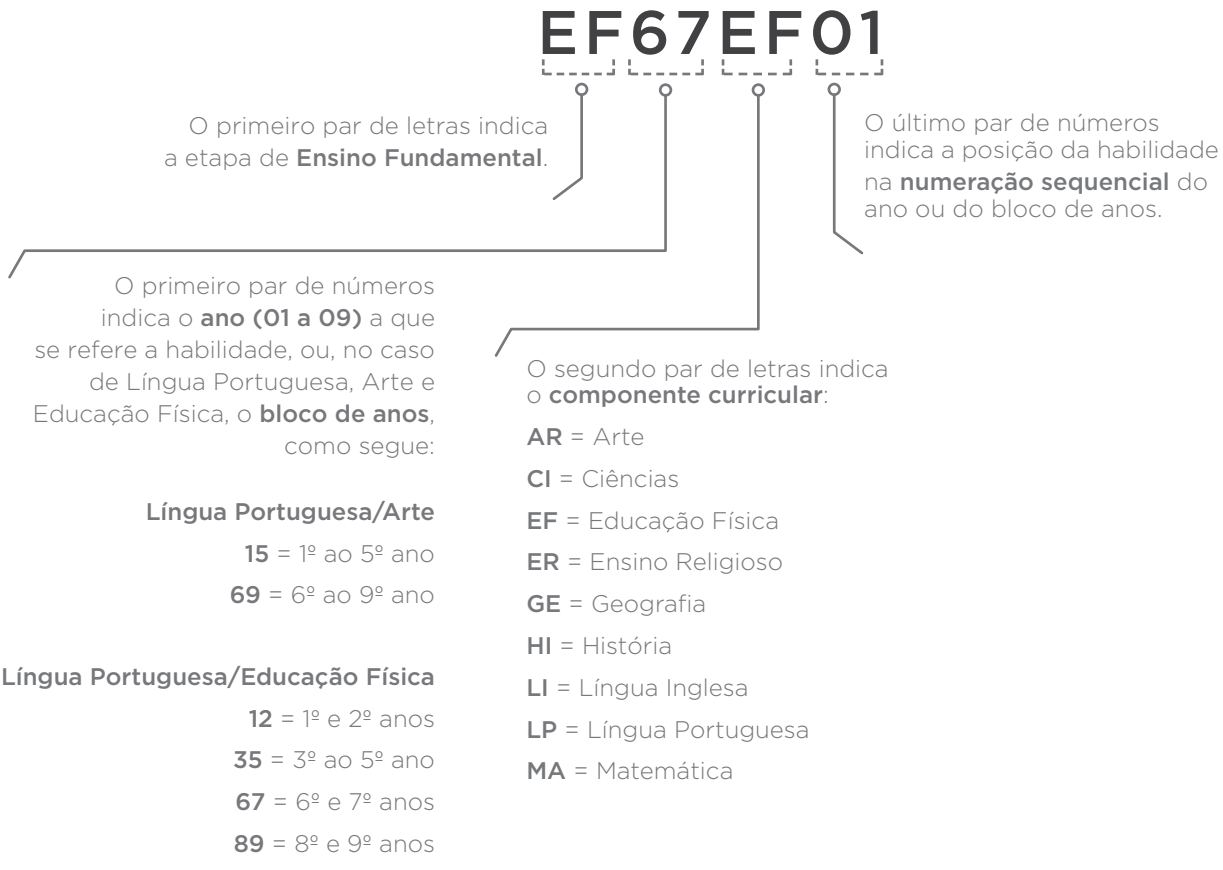
Verbo(s) que explicita(m) o(s) **processo(s) cognitivo(s)** envolvido(s) na habilidade.

Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) **objeto(s) de conhecimento** mobilizado(s) na habilidade.

Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o **contexto** e/ou uma maior **especificação** da aprendizagem esperada.

Os **modificadores** devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades **não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias**. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um **código alfanumérico** cuja composição é a seguinte:



Segundo esse critério, o código **EF67EF01**, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código **EF04MA10** indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática.

Vale destacar que o uso de **numeração sequencial** para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos **não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens**. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos **processos cognitivos** em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos **objetos de conhecimento** – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos **modificadores** – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos.

Também é preciso enfatizar que os **critérios de organização das habilidades** descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos **não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos**. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a **clareza**, a **precisão** e a **explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.

3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

A expressão educação "pré-escolar", utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009[26], que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

A Educação Infantil no contexto da Educação Básica

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família

26 BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)[27], em seu Artigo 4º, definem a criança como

> "sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

---

27 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **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 dialógico, 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.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em "aptas" e "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

3.1. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver*, *brincar*, *participar*, *explorar*, *expressar-se* e *conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. 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.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço

e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

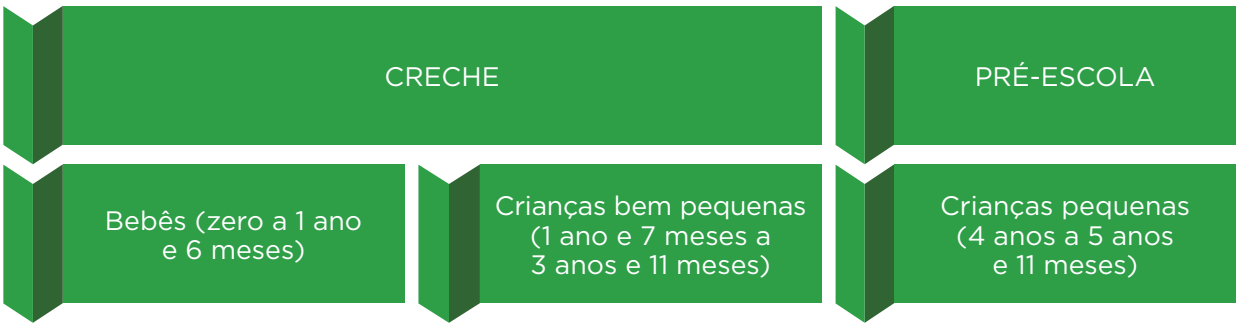
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes

tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

3.2. OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três **grupos por faixa etária**, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "O EU, O OUTRO E O NÓS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	**(EI02EO01)** Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	**(EI03EO01)** Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	**(EI02EO02)** Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	**(EI03EO02)** Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	**(EI02EO03)** Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	**(EI03EO03)** Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	**(EI02EO04)** Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	**(EI03EO04)** Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	**(EI02EO05)** Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	**(EI03EO05)** Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "O EU, O OUTRO E O NÓS" (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	**(EI02EO06)** Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	**(EI03EO06)** Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	**(EI03EO07)** Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	**(EI02CG01)** Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	**(EI03CG01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	**(EI02CG02)** Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	**(EI03CG02)** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	**(EI02CG03)** Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	**(EI03CG03)** Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	**(EI02CG04)** Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	**(EI03CG04)** Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	**(EI02CG05)** Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	**(EI03CG05)** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	**(EI02TS01)** Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	**(EI03TS01)** Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	**(EI02TS02)** Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	**(EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	**(EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	**(EI03TS03)** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	**(EI02EF01)** Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	**(EI03EF01)** Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	**(EI02EF02)** Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	**(EI03EF02)** Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	**(EI02EF03)** Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	**(EI03EF03)** Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	**(EI02EF04)** Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	**(EI03EF04)** Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	**(EI02EF05)** Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	**(EI03EF05)** Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO" (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	**(EI02EF06)** Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	**(EI03EF06)** Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, *tablet* etc.).	**(EI02EF07)** Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	**(EI03EF07)** Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	**(EI02EF08)** Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	**(EI03EF08)** Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	**(EI02EF09)** Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	**(EI03EF09)** Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	**(EI02ET01)** Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	**(EI03ET01)** Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	**(EI02ET02)** Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	**(EI03ET02)** Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	**(EI02ET03)** Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	**(EI03ET03)** Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	**(EI02ET04)** Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	**(EI03ET04)** Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	**(EI02ET05)** Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	**(EI03ET05)** Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	**(EI02ET06)** Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	**(EI03ET06)** Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES"
(Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	**(EI03ET07)** Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	**(EI03ET08)** Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

3.3. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS

Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)[28], essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização**

28 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos **interesses manifestos pelas crianças**, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa

compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010[29], "os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (BRASIL, 2010).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais" (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode **evitar ruptura no processo de aprendizagem**, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.

---

29 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com **desafios de maior complexidade**, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, **retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas**, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, também é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa,

> observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010).

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário

que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

4.1. A ÁREA DE LINGUAGENS

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas

de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

4.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica

nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão "garantidos" de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades.

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola[30], tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo.

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar.

30 O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ("economias criativas", "cidades criativas" etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos[31]. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue[32].

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

---

31 **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, Barcelona, 1996, com o patrocínio da UNESCO. Disponível em: <http://e-ipol.org/direito-linguistic>. Acesso em: 6 dez. 2017.

32 O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil. É objetivo do PEIF promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, com atenção para os usos linguísticos. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em: 6 dez. 2017. Os povos indígenas têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue. Os pomeranos também dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo. MORELLO, R (Organizadora). **Leis e línguas no Brasil**. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015, 140p.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir.

Reconstrução e reflexão sobre as **condições de produção e recepção dos textos** pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da *Web* 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.

Reconstrução e reflexão sobre **as condições de produção e recepção dos textos** pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, *sites* e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, *post* em rede social[33], *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, fanzine, fanvídeo, *vidding*, *gameplay*, *walkthroug*, detonado, *machinima*, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos **efeitos de sentido** provocados pelos usos de **recursos linguísticos** e **multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

33 As atividades de leitura autônoma e produção de textos em redes sociais e de produção de *fanfics* devem observar a faixa etária mínima permitida de acesso a esses ambientes/*sites*.

Estratégias e procedimentos de leitura	• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e 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. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, 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 e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;

- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;

- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);

- da consideração da cultura digital e das TDIC;

- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele

relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada.

Mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos.

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos.

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

Consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e *hiperlinks*, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
Dialogia e relação entre textos	• Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da "fala" do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação temática	• Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
Construção da textualidade	• Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Aspectos notacionais e gramaticais	• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas.

Aqui, também, a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º ano. Da mesma forma, o manuseio de uma ferramenta ou a produção de um tipo de vídeo proposto para uma apresentação oral no 9º ano pode se dar no 6º ou 7º anos, em função de um interesse que possa ter mobilizado os alunos para tanto. Nesse sentido, o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos.

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista,

declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende:[34]

Consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos orais** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos **efeitos de sentidos** provocados pelos usos de **recursos linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

34 Grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade. Foram incluídas no quadro a seguir somente habilidades que se relacionam com gêneros e aspectos mais específicos da modalidade oral.

Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

O **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música.

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer "a mesma coisa" e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação.

Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. Por essa razão, em cada campo é destacado o que pode/deve ser trabalhado em termos de

semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção, já mencionadas nos quadros dessas práticas, para que a análise não se limite aos elementos dos diferentes sistemas e suas relações, mas seja relacionada a situações de uso.

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. A questão que se coloca é como articular essas dimensões na leitura e produção de textos, no que uma organização do tipo aqui proposto poderá ajudar.

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de *slides* que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um *podcast*; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita; ou, ainda, na escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto). Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros:

Fono-ortografia	• Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.

Morfossintaxe	• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	• Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por **campos de atuação** aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública:

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão, como será detalhado mais adiante.

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico/midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico/midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. Enfim, os exemplos são muitos. É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso.

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.

A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, ainda que possam, nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, *slides* de apresentação que simulem um *game* ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de

imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis.

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis.

Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.

As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas.

Assim, as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Por esses motivos, optou-se por apresentar os quadros de habilidades em seis blocos (1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos), sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as **competências específicas** da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

4.1.1.1.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.

Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas.

O processo de alfabetização

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os

sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones[35], e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, "motivação" nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons.

A humanidade levou milênios para estabelecer a relação entre um grafismo e um som. Durante esse período, a representação gráfica deixou de ser motivada pelos objetos e ocorreu um deslocamento da representação do significado das palavras para a representação convencional de sons dessas palavras. No alfabeto ugarítico, por exemplo, as consoantes, mais salientes sonoramente e em maior número, foram isoladas primeiro.

35 Alofones - variante fonética de um fonema, por exemplo /t/ e /tʃ/ para a letra T.

Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura "incidental", como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

Mencionamos a primeira relação ao dizer que a criança está relacionando com as letras não propriamente os fonemas (entidades abstratas da língua), mas fones e alofones de sua variedade linguística (entidades concretas da fala).

O segundo tipo de relações – as **relações fono-ortográficas do português do Brasil** – é complexo, pois, diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som – /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc;

/j/ g, j; /z/ x, s, z e assim por diante –; vários sons para uma letra: s - /s/ e /z/; z - /s/, /z/; x - /s/, /z/, /ʃ/, /ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra – h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/õ).

Dos 26 grafemas de nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t[40], d[36], f, v, k – apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema e essas são justamente as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas.

Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo "regras". As regulares contextuais têm uma escrita regular (regrada) pelo contexto fonológico da palavra; é o caso de: R/RR; S/SS; G+A,O,U/GU+E,I; C+A,O,U/QU+E,I; M+P,B/N+outras, por exemplo.

As regulares morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição), tais como: adjetivos de origem com S; substantivos derivados de adjetivos com Z; coletivos em /au/ com L; substantivos terminados com o sufixo /ise/ com C (chatice, mesmice); formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado com U; formas verbais da 3ª pessoa do plural do futuro com ÃO e todas as outras com M; flexões do Imperfeito do Subjuntivo com SS; Infinitivo com R; derivações mantêm a letra do radical, dentre outras. Algumas dessas regularidades são apresentadas por livros didáticos nos 3º a 5º anos e depois.

Todo o restante das relações é irregular. São definidas por aspectos históricos da evolução da ortografia e nada, a não ser a memória, assegura seu uso. Ou seja, dependem de memorização a cada nova palavra para serem construídas. É, pois, de se supor que o processo de construção dessas relações irregulares leve longo tempo, se não a vida toda.

Por fim, temos a questão de como é muitas vezes erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V; CCV; CVC; CCVC; CVV) somente são apresentadas ao final do ano.

---

36 Isso se não considerarmos as variedades do português que realizam T como /t/ e como /tʃ/ e D como /d/ e como /dj/.

As sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo.

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de *(de)codificação*, que envolvem:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*).

É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano.

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	
	Estratégia de leitura	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	
	Revisão de textos	
	Edição de textos	
	Utilização de tecnologia digital	
Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	
	Escuta atenta	
	Características da conversação espontânea	
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	
	Relato oral/Registro formal e informal	

	HABILIDADES
	(EF15LP01) 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.
	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (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, 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. **(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos. **(EF15LP04)** Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem 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, organização e 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.
	(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
	(EF15LP08) Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	(EF15LP11) 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 interlocutor.
	(EF15LP12) 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, tom de voz.
	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	
	Leitura colaborativa e autônoma	
	Apreciação estética/Estilo	
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	
Oralidade	Contagem de histórias	

	HABILIDADES
	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	(EF15LP17) 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.
	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	
	Decodificação/Fluência de leitura	
	Formação de leitor	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
	Construção do sistema alfabético	
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	

	HABILIDADES	
	1º ANO	2º ANO
	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	
	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	**(EF02LP01)** Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	**(EF02LP02)** Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	**(EF02LP03)** Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	
	Construção do sistema alfabético	
	Pontuação	
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	
	Morfologia	

	HABILIDADES	
	1º ANO	**2º ANO**
	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	**(EF02LP04)** Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	**(EF02LP05)** Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	**(EF02LP06)** Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	**(EF02LP07)** Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	**(EF02LP08)** Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	
	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	**(EF02LP09)** Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	**(EF02LP10)** Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
		(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
	Escrita compartilhada	
Oralidade	Produção de texto oral	

	HABILIDADES	
	1º ANO	**2º ANO**
	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	**(EF02LP12)** Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF02LP13)** Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF02LP14)** Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	
	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	**(EF02LP15)** Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em *sites* para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	

	HABILIDADES	
	1º ANO	**2º ANO**
	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	
	(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	**(EF02LP16)** Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, *e-mails*, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
		(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.
	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	
Oralidade	Produção de texto oral	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	

	HABILIDADES	
	1º ANO	**2º ANO**
	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF02LP18)** Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
		(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans* e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	
	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de *slogans* publicitários.	
	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
	Imagens analíticas em textos	
	Pesquisa	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	
	Escrita autônoma	
Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	

	HABILIDADES	
	1º ANO	**2º ANO**
	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
		(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).
		(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF02LP22)** Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
		(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF02LP24)** Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	
	Apreciação estética/Estilo	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	
	Formas de composição de textos poéticos	
	Formas de composição de textos poéticos visuais	

	HABILIDADES	
	1º ANO	**2º ANO**
	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	**(EF02LP25)** Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
		(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	**(EF02LP27)** Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	**(EF02LP28)** Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
		(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	
	Formação de leitor	
	Compreensão	
	Estratégia de leitura	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	
	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	
Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	
	Variação linguística	

	HABILIDADES		
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.		
	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.		
	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.		
	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.		
	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.		
	(EF35LP06) 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.		
	(EF35LP07) 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.		
	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.		
	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.		
	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).		
	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes 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.		

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.		
	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	**(EF04LP01)** Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	**(EF05LP01)** Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
	(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	**(EF04LP02)** Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).	
	(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.		
	(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.		
		(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.	**(EF05LP02)** 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.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	
	Construção do sistema alfabético	
	Pontuação	
	Morfologia	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	**(EF04LP04)** Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	**(EF05LP03)** Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.		
	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.		
	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	**(EF04LP05)** Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.	**(EF05LP04)** 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, parênteses.
			(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.	**(EF04LP06)** Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	**(EF05LP06)** Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	
	Morfologia	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.	**(EF04LP07)** Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).	
	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.		
			(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.	**(EF04LP08)** Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	**(EF05LP08)** Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF04LP09)** Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	**(EF05LP09)** Ler e compreender, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	
Oralidade	Produção de texto oral	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF04LP10)** Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF05LP10)** Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns,, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF04LP11)** Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF05LP11)** Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.		**(EF05LP12)** Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	**(EF04LP12)** Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	**(EF05LP13)** Assistir, em vídeo digital, a postagem de *vlog* infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em *sites* para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").	**(EF04LP13)** Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).	**(EF05LP14)** Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).		
	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF04LP14)** Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	**(EF05LP15)** Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em *vlogs* argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	**(EF04LP15)** Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	**(EF05LP16)** Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF04LP16)** Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, 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.	**(EF05LP17)** 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 e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, *slogan*, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).		
	(EF35LP15) 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.		

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Oralidade	Planejamento e produção de texto	
	Produção de texto	
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos.	**(EF04LP17)** 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.	**(EF05LP18)** Roteirizar, produzir e editar vídeo para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, *games* etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
			(EF05LP19) 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.
	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.		
	(EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.		**(EF05LP20)** Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, *games* etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.
		(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.	**(EF05LP21)** Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de *vloggers* de vlogs opinativos ou argumentativos.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
	Imagens analíticas em textos	
	Pesquisa	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	
	Escrita autônoma	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF04LP19)** Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF05LP22)** Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
		(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.	**(EF05LP23)** Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.		
	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	**(EF04LP21)** Planejar e produzir textos 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.	**(EF05LP24)** 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.
		(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF05LP25)** Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Oralidade	Escuta de textos orais	
	Compreensão de textos orais	
	Planejamento de texto oral Exposição oral	
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	
	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.		
	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.		
	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.		
	(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.		**(EF05LP26)** 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.
		(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	**(EF05LP27)** 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.
		(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	
	Apreciação estética/Estilo	
	Textos dramáticos	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
	Escrita autônoma	
Oralidade	Declamação	
	Performances orais	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.		
	(EF35LP22) 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.		
	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.		
	(EF35LP24) 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.		
	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.		
	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.		
	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.		
	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.		
	(EF04LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	**(EF05LP25)** Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Formas de composição de narrativas	
	Discurso direto e indireto	
	Forma de composição de textos poéticos	
	Forma de composição de textos poéticos visuais	
	Forma de composição de textos dramáticos	

	HABILIDADES		
	3º ANO	**4º ANO**	**5º ANO**
	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.		
	(EF35LP30) 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.		
	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.		
		(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.	**(EF05LP28)** Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.
		(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.	

4.1.1.2.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa

em discussões e debates de ideias são consideradas. Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias.

Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente.

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a

progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinópticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes

de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.

Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados.

Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.		
Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	
	Efeitos de sentido	

	HABILIDADES
	Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, 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 da letra 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.
	(EF69LP01) 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. **(EF69LP02)** Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. **(EF69LP05)** Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* 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.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	
	Textualização	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	
Oralidade ***Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo**	Produção de textos jornalísticos orais	

	HABILIDADES
	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* 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 *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* 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 *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) 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.
	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto 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/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos 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.
	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, 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 ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
	(EF69LP09) 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, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, 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.
	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, 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 – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. **(EF69LP11)** 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.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Oralidade ***Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo**	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	
Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	
Análise linguística/semiótica	Construção composicional	
	Estilo	
	Efeito de sentido	

	HABILIDADES
	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* (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 de 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.
	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. **(EF69LP14)** Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, 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. **(EF69LP15)** Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
	(EF69LP16) 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 hipermidiáticos 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 entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	(EF69LP17) 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 textuais (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).
	(EF69LP18) 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.).
	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): - compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; - reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); - desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade.		
Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	
	Apreciação e réplica	
Produção de textos	Textualização, revisão e edição	

	HABILIDADES
	Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada. Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, *spot*, 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 *online*, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, 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.
	(EF69LP20) 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 (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (*caput* e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.
	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou "convocar" para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, 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 em questão. **(EF69LP23)** Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
Oralidade	Discussão oral	
	Registro	
Análise linguística/semiótica	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	
	Modalização	

	HABILIDADES
	(EF69LP24) 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 possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. **(EF69LP25)** Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
	(EF69LP26) 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).
	(EF69LP27) 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.
	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/permissibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “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.”

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.		
Leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	
	Relação entre textos	
	Apreciação e réplica	
	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	

	HABILIDADES
	Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros 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, *podcast*s 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 jovens, 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 da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.
	(EF69LP29) 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, *podcast*s e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, 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.
	(EF69LP31) 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.
	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. **(EF69LP33)** Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. **(EF69LP34)** 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, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, 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.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Estratégias de escrita	
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	
	Estratégias de produção	
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	
	Estratégias de produção	

	HABILIDADES
	(EF69LP35) Planejar 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.
	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou *vlog* científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. **(EF69LP39)** Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir 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.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Análise linguística/semiótica	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais	
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	
	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	
	Marcas linguísticas Intertextualidade	

	HABILIDADES
	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando 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 *slide*, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.
	(EF69LP42) 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 *links*; 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 *podcasts* 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.
	(EF69LP43) 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 autor 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.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.		
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	

HABILIDADES

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.

Aqui 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 do letramento da letra.

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, que devem ser explorados ao longo dos anos.

(EF69LP44) 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.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD´s, DVD´s 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.

(EF69LP46) 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, *slam*s, canais de *booktubers*, 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, *blog*s e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlog*s e *podcast*s culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	
	Adesão às práticas de leitura	
Produção de textos	Relação entre textos	
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	
Oralidade	Produção de textos orais	

	HABILIDADES
	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, 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) empregados, 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. **(EF69LP48)** 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.
	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam 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 e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
	(EF69LP50) 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.
	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, 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.
	(EF69LP52) 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 autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Oralidade	Produção de textos orais Oralização	
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	

	HABILIDADES
	(EF69LP53) 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 professor) 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 *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* 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.
	(EF69LP54) 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 ações próprios de cada gênero narrativo.
	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. **(EF69LP56)** Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	
	Apreciação e réplica	
	Relação entre textos	
	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	
	Efeitos de sentido	

	HABILIDADES	
	6º ANO	**7º ANO**
	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	**(EF07LP01)** Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	**(EF07LP02)** Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos *hiperlinks* em textos noticiosos publicados na *Web* e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.	
	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e *on-line*, *sites* noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	
	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	
	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	
	(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	
	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. **(EF67LP07)** Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	
Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	
	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	
	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	
	Produção e edição de textos publicitários	

	HABILIDADES	
	6º ANO	**7º ANO**
	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.	
	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos).	
	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	
	(EF67LP11) Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, fanclipe, *show*, saraus, *slam*s etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior gravação dos vídeos.	
		(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
		(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou *slogan* que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição *on-line*, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	
	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	

	HABILIDADES	
	6º ANO	**7º ANO**
	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.
	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.
	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.
	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificação.
	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura	Curadoria de informação	
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	
Oralidade	Conversação espontânea	
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	
Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática	
	Textualização	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura	Relação entre textos	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	
	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	

	HABILIDADES	
	6º ANO	**7º ANO**
	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	
	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc. **(EF67LP22)** Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	
	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	
	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	
	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	
	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.	
	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos	
	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	
	Elementos notacionais da escrita	
	Léxico/morfologia	
	Morfossintaxe	

	HABILIDADES	
	6º ANO	**7º ANO**
	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. **(EF67LP31)** Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	
	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	
	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.	
	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	**(EF07LP03)** Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	
	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	
	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	**(EF07LP04)** Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	**(EF07LP05)** Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	**(EF07LP06)** Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
		(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	
	Sintaxe	
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	
	Semântica Coesão	

	HABILIDADES	
	6º ANO	**7º ANO**
		(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
		(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	
	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	**(EF07LP10)** Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	**(EF07LP11)** Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	
	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	
	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	**(EF07LP12)** Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Coesão	
	Sequências textuais	
	Modalização	
	Figuras de linguagem	

	HABILIDADES	
	6º ANO	**7º ANO**
	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
		(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	
		(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	
	Relação entre textos	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	
	Efeitos de sentido	
	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	

	HABILIDADES	
	8º ANO	**9º ANO**
	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de *sites* noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.	**(EF09LP01)** Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a *sites* de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	
	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	
	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando *sites* e serviços de checadores de fatos.	**(EF09LP02)** Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
	(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	
	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre). **(EF89LP06)** Analisar 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 seus efeitos de sentido.	
	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	
	Estratégia de produção: textualização de textos informativos	
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	
	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	

	HABILIDADES	
	8º ANO	**9º ANO**
	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, *sites*), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).	
	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	
	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	
	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	**(EF09LP03)** Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	
Análise linguística/semiótica	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	
	Estilo	
	Modalização	

	HABILIDADES	
	8º ANO	**9º ANO**
	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.	
	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	
	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	
	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: *concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida* etc.	
	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	
	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	

	HABILIDADES	
	8º ANO	**9º ANO**
	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).	
	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no munícipio ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	
	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições *on-line* (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas	
	(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.	
	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (*sites*, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
Oralidade	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	
Análise linguística/semiótica	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	
Leitura	Curadoria de informação	
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	
Oralidade	Conversação espontânea	
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	
Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática	
	Textualização	
	Modalização	

	HABILIDADES	
	8º ANO	**9º ANO**
	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	
	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	
	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	
	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc. **(EF89LP26)** Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.	
	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	
	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	
	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	
	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e *hiperlinks* em textos de divulgação científica que circulam na *Web* e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de *links*.	
	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura	Relação entre textos	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	
Produção de textos	Construção da textualidade	
	Relação entre textos	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/ semiótica	Fono-ortografia	
	Léxico/morfologia	

	HABILIDADES	
	8º ANO	**9º ANO**
	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.	
	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	
	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	
	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	
	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	**(EF09LP04)** Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/ semiótica	Morfossintaxe	

HABILIDADES	
8º ANO	**9º ANO**
(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	**(EF09LP05)** Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	**(EF09LP06)** Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer".
(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	**(EF09LP07)** Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	
(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	**(EF09LP08)** Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	
	Semântica	
	Coesão	
	Modalização	
	Figuras de linguagem	
	Variação linguística	

	HABILIDADES	
	8º ANO	**9º ANO**
		(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	**(EF09LP10)** Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
		(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	
	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	
		(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

4.1.2. ARTE

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as **Artes visuais**, a **Dança**, a **Música** e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As dimensões são:

- **Criação**: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

- **Crítica**: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

- **Estesia**: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

- **Expressão**: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

- **Fruição**: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

- **Reflexão**: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

A referência a essas dimensões busca facilitar o **processo de ensino e aprendizagem em Arte**, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

As **Artes visuais** são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

A **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas.

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.

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.

O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes

das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação.

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – **Artes visuais**, **Dança**, **Música** e **Teatro** – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, **Artes integradas**, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

4.1.2.1.

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

ARTE – 1º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Artes visuais	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Matrizes estéticas e culturais	
	Materialidades	
	Processos de criação	
	Sistemas da linguagem	
Dança	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	

	HABILIDADES
	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. **(EF15AR06)** Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).
	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. **(EF15AR10)** Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. **(EF15AR12)** Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

ARTE – 1º AO 5º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Música	Contexto e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Materialidades	
	Notação e registro musical	
	Processos de criação	
Teatro	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	
Artes integradas	Processos de criação	
	Matrizes estéticas culturais	
	Patrimônio cultural	
	Arte e tecnologia	

	HABILIDADES
	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	(EF15AR14) Perceber 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.
	(EF15AR15) 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.
	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	(EF15AR17) 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.
	(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. **(EF15AR21)** Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. **(EF15AR22)** Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.

4.1.2.2.

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade.

Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas.

ARTE – 6º AO 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Artes visuais	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Materialidades	
	Processos de criação	
	Sistemas da linguagem	
Dança	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	

	HABILIDADES
	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. **(EF69AR02)** Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. **(EF69AR03)** Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.).
	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. **(EF69AR07)** Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. **(EF69AR11)** Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. **(EF69AR13)** Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. **(EF69AR14)** Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. **(EF69AR15)** Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Música	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Materialidades	
	Notação e registro musical	
	Processos de criação	
Teatro	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	

	HABILIDADES
	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. **(EF69AR17)** Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. **(EF69AR18)** Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. **(EF69AR19)** Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. **(EF69AR25)** Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. **(EF69AR28)** Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. **(EF69AR29)** Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. **(EF69AR30)** Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Artes integradas	Contextos e práticas	
	Processos de criação	
	Matrizes estéticas e culturais	
	Patrimônio cultural	
	Arte e tecnologia	

	HABILIDADES
	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.).
	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

4.1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

Há três **elementos fundamentais comuns às práticas corporais**: **movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.

Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)[37].

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis **unidades temáticas** abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

A unidade temática **Brincadeiras e jogos** explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos "10 passes" quando usado para ensinar retenção

37 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.

Por sua vez, a unidade temática **Esportes** reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes (note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola):

- **Marca**: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).

- **Precisão**: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

- **Técnico-combinatório**: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).

- **Rede/quadra dividida ou parede de rebote**: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, *squash* etc.

- **Campo e taco**: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, *softbol* etc.).

- **Invasão ou territorial**: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

- **Combate**: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc.).

Na unidade temática **Ginásticas**, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada[38]: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.

A ginástica geral[39], também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo[40].

As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral.

---

38 As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, foram alocadas na unidade temática Esportes com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Portanto, contempla as modalidades de ginástica acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim.

39 Essa manifestação da ginástica pode receber outras tantas denominações, como ginástica básica, de demonstração, acrobacias, entre outras.

40 Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos.

As ginásticas de conscientização corporal[41] reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.

Por sua vez, a unidade temática **Danças** explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

A unidade temática **Lutas**[42] focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.).

Por fim, na unidade temática **Práticas corporais de aventura**, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o

41 Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, como: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. Alguns exemplos são a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a ioga, o *tai chi chuan*, a ginástica chinesa, entre outros.

42 As lutas esportivas também são tratadas na unidade temática Esporte, especificamente no objeto de conhecimento denominado como categoria de esportes de combate.

praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a "paisagem de cimento" para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de **progressão do conhecimento** devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de **Brincadeiras e jogos**, **Danças** e **Lutas** estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em **Ginásticas**, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em **Esportes**, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto **Práticas corporais de aventura** se estrutura nas vertentes urbana e na natureza.

Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer. Essa afirmação não se vincula apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender, por exemplo, os esportes aquáticos (em especial, a natação em seus quatro estilos competitivos), mas também à proposta de experimentar "atividades aquáticas". São, portanto, práticas centradas na ambientação dos estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água.

Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar.

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito **dimensões de conhecimento**:

- **Experimentação**: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito "de carne e osso". Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.

- **Uso e apropriação**: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência[43] necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.

- **Fruição**: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar

43 Ser competente em uma prática corporal é apresentado no texto no sentido de poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação.

da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

- **Reflexão sobre a ação**: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.

- **Construção de valores**: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.

- **Análise**: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

- **Compreensão**: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à

época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.

- **Protagonismo comunitário**: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas.

Considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

4.1.3.1.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, consequentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social.

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes.

Além disso, para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) e se referem aos seguintes objetos de conhecimento em cada unidade temática:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º E 2º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	
Ginásticas	Ginástica geral	
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	

	HABILIDADES
	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. **(EF12EF02)** Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. **(EF12EF03)** Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. **(EF12EF04)** Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. **(EF12EF06)** Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
	(EF12EF07) 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. **(EF12EF08)** Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. **(EF12EF09)** Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. **(EF12EF10)** Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. **(EF12EF12)** Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	
Ginásticas	Ginástica geral	
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	

	HABILIDADES
	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. **(EF35EF02)** Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. **(EF35EF03)** Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. **(EF35EF04)** Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. **(EF35EF06)** Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. **(EF35EF08)** Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. **(EF35EF10)** Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. **(EF35EF11)** Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. **(EF35EF12)** Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. **(EF35EF14)** Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. **(EF35EF15)** Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

4.1.3.2.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com diversos docentes, o que torna mais complexas as interações e a sistemática de estudos. Ainda assim, os alunos nessa fase de escolarização têm maior capacidade de abstração e de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos estudantes maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola.

Nesse contexto, e para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais, assim como no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e se referem aos seguintes objetos de conhecimento, em cada unidade temática:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Ressalte-se que, a partir do 6º ano, prevê-se que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6º E 7º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	
Danças	Danças urbanas	

	HABILIDADES
	(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. **(EF67EF02)** Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.
	(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. **(EF67EF04)** Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. **(EF67EF05)** Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. **(EF67EF06)** Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). **(EF67EF07)** Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
	(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. **(EF67EF09)** Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. **(EF67EF10)** Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.
	(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). **(EF67EF12)** Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. **(EF67EF13)** Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6º E 7º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Lutas	Lutas do Brasil	
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	

	HABILIDADES
	(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. **(EF67EF15)** Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. **(EF67EF16)** Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. **(EF67EF17)** Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
	(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. **(EF67EF19)** Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. **(EF67EF20)** Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. **(EF67EF21)** Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 8º E 9º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Esportes	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate	
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	
Danças	Danças de salão	

	HABILIDADES
	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. **(EF89EF02)** Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. **(EF89EF03)** Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. **(EF89EF04)** Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. **(EF89EF05)** Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (*doping*, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. **(EF89EF06)** Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.
	(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. **(EF89EF08)** Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.). **(EF89EF09)** Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. **(EF89EF10)** Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. **(EF89EF11)** Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.
	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. **(EF89EF13)** Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. **(EF89EF14)** Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. **(EF89EF15)** Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Lutas	Lutas do mundo	
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	

	HABILIDADES
	(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. **(EF89EF17)** Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. **(EF89EF18)** Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.
	(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. **(EF89EF20)** Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. **(EF89EF21)** Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

4.1.4. LÍNGUA INGLESA

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.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, "Que inglês é esse que ensinamos na escola?".

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que "viralizou" e se tornou "miscigenada", como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito "interpreta", "reinventa" os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.

Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um "inglês melhor" para se ensinar, ou um "nível de proficiência" específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma **atitude** de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas "padrão" como *isn't* ou *aren't*. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao "padrão" a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência" linguística.

Essas três implicações orientam os **eixos organizadores** propostos para o componente Língua Inglesa, apresentados a seguir.

O eixo **Oralidade** envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus "modos particulares de falar a língua", que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face – como assistir a filmes e programações via *web* ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras –, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas.

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da língua inglesa.

O eixo **Leitura** aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção

favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

As práticas de produção de textos propostas no eixo **Escrita** consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados

podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

O eixo **Conhecimentos linguísticos** consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como "adequação", "padrão", "variação linguística" e "inteligibilidade", levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: "Essa forma de usar o inglês estaria 'adequada' na perspectiva de quem? Quem define o que é o 'correto' na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?" De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês.

A proposição do eixo **Dimensão intercultural** nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a **língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal** que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Inglesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**[44].

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

44 Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las.

4.1.4.1.

LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser **enfatizados** em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais.

Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*Classroom language*)	
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming*, *scanning*)	
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	

	HABILIDADES
	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. **(EF06LI02)** Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade..
	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. **(EF06LI06)** Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. **(EF06LI09)** Localizar informações específicas em texto.
	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou *on-line*) para construir repertório lexical. **(EF06LI11)** Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: *brainstorming*	
	Planejamento do texto: organização de ideias	
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	
	Pronúncia	
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	
	Imperativo	
	Caso genitivo (*'s*)	
	Adjetivos possessivos	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	

	HABILIDADES
	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, *chats*, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. **(EF06LI17)** Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo *to be*) e descrever rotinas diárias. **(EF06LI20)** Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (’) + **s**.
	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. **(EF06LI26)** Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	
	Práticas investigativas	
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming*, *scanning*)	
	Construção do sentido global do texto	
Práticas de leitura e pesquisa	Objetivos de leitura	
	Leitura de textos digitais para estudo	
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura	

	HABILIDADES
	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
	(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
	(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. **(EF07LI07)** Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
	(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
	(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
	(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	
	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	
	Pronúncia	
	Polissemia	
Gramática	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	
	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	
	Verbo modal *can* (presente e passado)	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea	
Comunicação intercultural	Variação linguística	

	HABILIDADES
	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).
	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in*, *on*, *at*) e conectores (*and*, *but*, *because*, *then*, *so*, *before*, *after,* entre outros).
	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (*-ed*).
	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
	(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).
	(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
	(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. **(EF07LI23)** Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	
	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	
Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário	
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	

	HABILIDADES
	(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.
	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.
	(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
	(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. **(EF08LI07)** Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). **(EF08LI10)** Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	
Gramática	Verbos para indicar o futuro	
	Comparativos e superlativos	
	Quantificadores	
	Pronomes relativos	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	

	HABILIDADES
	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
	(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some*, *any*, *many*, *much*.
	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who*, *which*, *that*, *whose*) para construir períodos compostos por subordinação.
	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. **(EF08LI20)** Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de leitura	Recursos de persuasão	
	Recursos de argumentação	
Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	

	HABILIDADES
	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. **(EF09LI03)** Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. **(EF09LI07)** Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	
	Escrita: construção da persuasão	
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	
	Conectores (*linking words*)	
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	
	Verbos modais: *should*, *must*, *have to*, *may* e *might*	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Expansão da língua inglesa: contexto histórico	
	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	
Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	

	HABILIDADES
	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, *memes*, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*).
	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

4.2. A ÁREA DE MATEMÁTICA

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais.

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

Apesar de a Matemática ser, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática.

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do **letramento matemático**[45], definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os **processos matemáticos** de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Matemática e, por consequência, o componente curricular de Matemática devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

45 Segundo a Matriz do Pisa 2012, o "letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e predizer fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.". Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

4.2.1. MATEMÁTICA

Com base nos recentes documentos curriculares brasileiros, a BNCC leva em conta que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de **ideias fundamentais** que produzem articulações entre eles: **equivalência**, **ordem**, **proporcionalidade**, **interdependência**, **representação**, **variação** e **aproximação**. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento. A proporcionalidade, por exemplo, deve estar presente no estudo de: operações com os números naturais; representação fracionária dos números racionais; áreas; funções; probabilidade etc. Além disso, essa noção também se evidencia em muitas ações cotidianas e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc.

Nessa direção, a BNCC propõe cinco **unidades temáticas**, correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades a ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Cada uma delas pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização.

A unidade temática **Números** tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras.

Nessa fase espera-se também o desenvolvimento de habilidades no que se refere à leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais por meio da identificação e compreensão

de características do sistema de numeração decimal, sobretudo o valor posicional dos algarismos. Na perspectiva de que os alunos aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de tarefas, como as que envolvem medições, nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las, indicando a necessidade dos números racionais tanto na representação decimal quanto na fracionária.

Com referência ao Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, com compreensão dos processos neles envolvidos. Para que aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de problemas, sobretudo os geométricos, nos quais os números racionais não são suficientes para resolvê-los, de modo que eles reconheçam a necessidade de outros números: os irracionais. Os alunos devem dominar também o cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais. No tocante a esse tema, espera-se que saibam reconhecer, comparar e ordenar números reais, com apoio da relação desses números com pontos na reta numérica. Cabe ainda destacar que o desenvolvimento do pensamento numérico não se completa, evidentemente, apenas com objetos de estudos descritos na unidade Números. Esse pensamento é ampliado e aprofundado quando se discutem situações que envolvem conteúdos das demais unidades temáticas: Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas e Probabilidade e estatística.

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de *marketing*. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos.

A unidade temática **Álgebra**, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações.

Nessa perspectiva, é imprescindível que algumas dimensões do trabalho com a álgebra estejam presentes nos processos de ensino e aprendizagem desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade. No entanto, nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a de Números é bastante evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação. A relação de equivalência pode ter seu início com atividades simples, envolvendo a igualdade, como reconhecer que se 2 + 3 = 5 e 5 = 4 + 1, então 2 + 3 = 4 + 1. Atividades como essa contribuem para a compreensão de que o sinal de igualdade não é apenas a indicação de uma operação a ser feita. A noção intuitiva de função pode ser explorada por meio da resolução de problemas envolvendo a variação proporcional direta entre duas grandezas (sem utilizar a regra de três), como: “Se com duas medidas de suco concentrado eu obtenho três litros de refresco, quantas medidas desse suco concentrado eu preciso para ter doze litros de refresco?”

No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudos de Álgebra retomam, aprofundam e ampliam o que foi trabalhado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nessa fase, os alunos devem compreender os diferentes significados das variáveis numéricas em

uma expressão, estabelecer uma generalização de uma propriedade, investigar a regularidade de uma sequência numérica, indicar um valor desconhecido em uma sentença algébrica e estabelecer a variação entre duas grandezas. É necessário, portanto, que os alunos estabeleçam conexões entre variável e função e entre incógnita e equação. As técnicas de resolução de equações e inequações, inclusive no plano cartesiano, devem ser desenvolvidas como uma maneira de representar e resolver determinados tipos de problema, e não como objetos de estudo em si mesmos.

Outro aspecto a ser considerado é que a aprendizagem de Álgebra, como também aquelas relacionadas a outros campos da Matemática (Números, Geometria e Probabilidade e estatística), podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento computacional dos alunos, tendo em vista que eles precisam ser capazes de traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa.

Associado ao pensamento computacional, cumpre salientar a importância dos algoritmos e de seus fluxogramas, que podem ser objetos de estudo nas aulas de Matemática. Um algoritmo é uma sequência finita de procedimentos que permite resolver um determinado problema. Assim, o algoritmo é a decomposição de um procedimento complexo em suas partes mais simples, relacionando-as e ordenando-as, e pode ser representado graficamente por um fluxograma. A linguagem algorítmica tem pontos em comum com a linguagem algébrica, sobretudo em relação ao conceito de variável. Outra habilidade relativa à álgebra que mantém estreita relação com o pensamento computacional é a identificação de padrões para se estabelecer generalizações, propriedades e algoritmos.

A **Geometria** envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, espera-se que os alunos identifiquem e estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, *tablets* ou *smartphones*), croquis e outras representações. Em relação às formas, espera-se que os alunos indiquem características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, associem figuras espaciais a suas planificações e vice-versa. Espera-se, também, que nomeiem e comparem polígonos, por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos. O estudo das simetrias deve ser iniciado por meio da manipulação de representações de figuras geométricas planas em quadriculados ou no plano cartesiano, e com recurso de *softwares* de geometria dinâmica.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino de Geometria precisa ser visto como consolidação e ampliação das aprendizagens realizadas. Nessa etapa, devem ser enfatizadas também as tarefas que analisam e produzem transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, de modo a desenvolver os conceitos de congruência e semelhança. Esses conceitos devem ter destaque nessa fase do Ensino Fundamental, de modo que os alunos sejam capazes de reconhecer as condições necessárias e suficientes para obter triângulos congruentes ou semelhantes e que saibam aplicar esse conhecimento para realizar demonstrações simples, contribuindo para a formação de um tipo de raciocínio importante para a Matemática, o raciocínio hipotético-dedutivo. Outro ponto a ser destacado é a aproximação da Álgebra com a Geometria, desde o início do estudo do plano cartesiano, por meio da geometria analítica. As atividades envolvendo a ideia de coordenadas, já iniciadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, podem ser ampliadas para o contexto das representações no plano cartesiano, como a representação de sistemas de equações do 1º grau, articulando, para isso, conhecimentos decorrentes da ampliação dos conjuntos numéricos e de suas representações na reta numérica.

Assim, a Geometria não pode ficar reduzida a mera aplicação de fórmulas de cálculo de área e de volume nem a aplicações numéricas imediatas de teoremas sobre relações de proporcionalidade em situações relativas a feixes de retas paralelas cortadas por retas secantes ou do teorema de Pitágoras. A equivalência de áreas, por exemplo, já praticada há milhares de anos pelos mesopotâmios e gregos antigos sem utilizar fórmulas, permite transformar qualquer região poligonal plana em um quadrado com mesma área (é o

que os gregos chamavam "fazer a quadratura de uma figura"). Isso permite, inclusive, resolver geometricamente problemas que podem ser traduzidos por uma equação do 2º grau.

As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, a unidade temática **Grandezas e medidas**, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais. Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. Sugere-se que esse processo seja iniciado utilizando, preferencialmente, unidades não convencionais para fazer as comparações e medições, o que dá sentido à ação de medir, evitando a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. No entanto, é preciso considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é a de que os alunos reconheçam comprimento, área, volume e abertura de ângulo como grandezas associadas a figuras geométricas e que consigam resolver problemas envolvendo essas grandezas com o uso de unidades de medida padronizadas mais usuais. Além disso, espera-se que estabeleçam e utilizem relações entre essas grandezas e entre elas e grandezas não geométricas, para estudar grandezas derivadas como densidade, velocidade, energia, potência, entre outras. Nessa fase da escolaridade, os alunos devem determinar expressões de cálculo de áreas de quadriláteros, triângulos e círculos, e as de volumes de prismas e de cilindros. Outro ponto a ser destacado refere-se à introdução de medidas de capacidade de armazenamento de computadores como grandeza associada a demandas da sociedade moderna. Nesse caso,

é importante destacar o fato de que os prefixos utilizados para *byte* (quilo, mega, giga) não estão associados ao sistema de numeração decimal, de base 10, pois um *quilobyte*, por exemplo, corresponde a 1024 *bytes*, e não a 1000 *bytes*.

A incerteza e o tratamento de dados são estudados na unidade temática **Probabilidade e estatística**. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e predizer fenômenos.

Merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – pode oferecer contextos potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade.

No que concerne ao estudo de noções de probabilidade, a finalidade, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos. Para isso, o início da proposta de trabalho com probabilidade está centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que os alunos compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis. É muito comum que pessoas julguem impossíveis eventos que nunca viram acontecer. Nessa fase, é importante que os alunos verbalizem, em eventos que envolvem o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral. No Ensino Fundamental – Anos Finais, o estudo deve ser ampliado e aprofundado, por meio de atividades nas quais os alunos façam experimentos aleatórios e simulações para confrontar os resultados obtidos com a probabilidade teórica – probabilidade frequentista. A progressão dos conhecimentos se faz pelo aprimoramento da capacidade de enumeração dos elementos do espaço amostral, que está associada, também, aos problemas de contagem.

Com relação à estatística, os primeiros passos envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse

dos alunos. O planejamento de como fazer a pesquisa ajuda a compreender o papel da estatística no cotidiano dos alunos. Assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental, bem como a forma de produção de texto escrito para a comunicação de dados, pois é preciso compreender que o texto deve sintetizar ou justificar as conclusões. No Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é que os alunos saibam planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, incluindo medidas de tendência central e construção de tabelas e diversos tipos de gráfico. Esse planejamento inclui a definição de questões relevantes e da população a ser pesquisada, a decisão sobre a necessidade ou não de usar amostra e, quando for o caso, a seleção de seus elementos por meio de uma adequada técnica de amostragem.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa divisão em unidades temáticas serve tão somente para facilitar a compreensão dos conjuntos de habilidades e de como eles se inter-relacionam. Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas.

Na definição das habilidades, a progressão ano a ano se baseia na compreensão e utilização de novas ferramentas e também na complexidade das situações-problema propostas, cuja resolução exige a execução de mais etapas ou noções de unidades temáticas distintas. Os problemas de contagem, por exemplo, devem, inicialmente, estar restritos àqueles cujas soluções podem ser obtidas pela descrição de todos os casos possíveis, mediante a utilização de esquemas ou diagramas, e, posteriormente, àqueles cuja resolução depende da aplicação dos princípios multiplicativo e aditivo e do princípio da casa dos pombos. Outro exemplo é o da resolução de problemas envolvendo as operações fundamentais, utilizando ou não a linguagem algébrica.

4.2.1.1.

MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas "quatro operações", apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo.

Portanto, a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

Em todas as unidades temáticas, a delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades considera que as noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano. No entanto, é fundamental considerar que a leitura dessas habilidades não seja feita de maneira fragmentada. A compreensão do papel que determinada habilidade representa no conjunto das aprendizagens demanda a compreensão de como ela se conecta com habilidades dos anos anteriores, o que leva à identificação das aprendizagens já consolidadas, e em que medida o trabalho para o desenvolvimento da habilidade em questão serve de base para as aprendizagens posteriores. Nesse sentido, é fundamental considerar, por exemplo, que a contagem até 100, proposta no 1º ano, não deve ser interpretada como restrição a ampliações possíveis em cada escola e em cada turma. Afinal, não se pode frear a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem, tão comum nessa etapa da escolaridade, e muito menos os conhecimentos prévios dos alunos.

Na Matemática escolar, o processo de aprender uma noção em um contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar – criar, enfim –, e não somente a resolução de enunciados típicos que são, muitas vezes, meros exercícios e apenas simulam alguma aprendizagem. Assim, algumas das habilidades formuladas começam por: "resolver e elaborar problemas envolvendo...". Nessa enunciação está implícito que se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida ou retirada. Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos.

MATEMÁTICA – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações	
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	
	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica	
	Construção de fatos básicos da adição	
	Composição e decomposição de números naturais	
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	
Álgebra	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	
	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)	
Geometria	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado	
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico	
	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais	

	HABILIDADES
	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.
	(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. **(EF01MA03)** Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade".
	(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. **(EF01MA05)** Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.
	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.
	(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.
	(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
	(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás. **(EF01MA12)** Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.
	(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.
	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.

MATEMÁTICA – 1º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais	
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	
Probabilidade e estatística	Noção de acaso	
	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	
	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	

	HABILIDADES
	(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.
	(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos. **(EF01MA17)** Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. **(EF01MA18)** Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.
	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.
	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.
	(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.
	(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.

MATEMÁTICA – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)	
	Composição e decomposição de números naturais (até 1000)	
	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	
	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)	
	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	
Álgebra	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	
Geometria	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido	
	Esboço de roteiros e de plantas simples	
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	
	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	

	HABILIDADES
	(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). **(EF02MA02)** Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades). **(EF02MA03)** Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade", indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.
	(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.
	(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.
	(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.
	(EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.
	(EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.
	(EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
	(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. **(EF02MA11)** Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.
	(EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.
	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.
	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.

MATEMÁTICA – 2º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Grandezas e medidas	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)	
	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm^3, grama e quilograma)	
	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano	
	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	

	HABILIDADES
	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.
	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).
	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. **(EF02MA19)** Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.
	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.
	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.
	(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. **(EF02MA23)** Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.

MATEMÁTICA – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	
	Composição e decomposição de números naturais	
	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	
	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	
	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades	
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida	
	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	
Álgebra	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas	
	Relação de igualdade	
Geometria	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	

	HABILIDADES
	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.
	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.
	(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito. **(EF03MA04)** Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.
	(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.
	(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
	(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. **(EF03MA08)** Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.
	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.
	(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.
	(EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.
	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. **(EF03MA14)** Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.

MATEMÁTICA – 3º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Geometria	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	
	Congruência de figuras geométricas planas	
Grandezas e medidas	Significado de medida e de unidade de medida	
	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	
	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações	
	Comparação de áreas por superposição	
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo	
	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	
	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	

	HABILIDADES
	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.
	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.
	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. **(EF03MA18)** Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.
	(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.
	(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.
	(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.
	(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração. **(EF03MA23)** Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.
	(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.
	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.
	(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. **(EF03MA27)** Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.
	(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

MATEMÁTICA – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	
	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10	
	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	
	Problemas de contagem	
	Números racionais: frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100)	
	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	
Álgebra	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural	
	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero	
	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	
	Propriedades da igualdade	

	HABILIDADES
	(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.
	(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.
	(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. **(EF04MA04)** Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo. **(EF04MA05)** Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.
	(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. **(EF04MA07)** Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
	(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.
	(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.
	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.
	(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.
	(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.
	(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos. **(EF04MA15)** Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.

MATEMÁTICA – 4º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Geometria	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo	
	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características	
	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e *softwares*	
	Simetria de reflexão	
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais	
	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo	
	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana	
	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	
Probabilidade e estatística	Análise de chances de eventos aleatórios	
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos	
	Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada	

	HABILIDADES
	(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
	(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.
	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou *softwares* de geometria.
	(EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de *softwares* de geometria.
	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
	(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.
	(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.
	(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. **(EF04MA24)** Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.
	(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.
	(EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.
	(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.

MATEMÁTICA – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)	
	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica	
	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica	
	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência	
	Cálculo de porcentagens e representação fracionária	
	Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita	
	Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais	
	Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”	
Álgebra	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	
	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	

	HABILIDADES
	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.
	(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.
	(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.
	(EF05MA04) Identificar frações equivalentes. **(EF05MA05)** Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.
	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
	(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.
	(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. **(EF05MA11)** Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.
	(EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros. **(EF05MA13)** Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.

MATEMÁTICA – 5º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Geometria	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características	
	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes	
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	
	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações	
	Noção de volume	
Probabilidade e estatística	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios	
	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis	
	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	

	HABILIDADES
	(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. **(EF05MA15)** Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.
	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.
	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.
	(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.
	(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.
	(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.
	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.
	(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.
	(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).
	(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. **(EF05MA25)** Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.

4.2.1.2.

MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Para o desenvolvimento das habilidades previstas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, é imprescindível levar em conta as experiências e os conhecimentos matemáticos já vivenciados pelos alunos, criando situações nas quais possam fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles e desenvolvendo ideias mais complexas. Essas situações precisam articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, visando ao desenvolvimento das ideias fundamentais da matemática, como equivalência, ordem, proporcionalidade, variação e interdependência.

Da mesma forma que na fase anterior, a aprendizagem em Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais também está intrinsecamente relacionada à apreensão de significados dos objetos matemáticos. Esses significados resultam das conexões que os alunos estabelecem entre os objetos e seu cotidiano, entre eles e os diferentes temas matemáticos e, por fim, entre eles e os demais componentes curriculares. Nessa fase, precisa ser destacada a importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação.

Além dos diferentes recursos didáticos e materiais, como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica, é importante incluir a história da Matemática como recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática. Entretanto, esses recursos e materiais precisam estar integrados a situações que propiciem a reflexão, contribuindo para a sistematização e a formalização dos conceitos matemáticos.

A leitura dos objetos de conhecimento e das habilidades essenciais de cada ano nas cinco unidades temáticas permite uma visão das possíveis articulações entre as habilidades indicadas para as diferentes temáticas. Entretanto, recomenda-se que se faça também uma leitura (vertical) de cada unidade temática, do 6º ao 9º ano, com a finalidade de identificar como foi estabelecida a progressão das habilidades. Essa maneira é conveniente para comparar as habilidades de um dado tema a ser efetivadas em um dado ano escolar com as aprendizagens propostas em anos anteriores e

também para reconhecer em que medida elas se articulam com as indicadas para os anos posteriores, tendo em vista que as noções matemáticas são retomadas ano a ano, com ampliação e aprofundamento crescentes.

Cumpre também considerar que, para a aprendizagem de certo conceito ou procedimento, é fundamental haver um contexto significativo para os alunos, não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento e da própria história da Matemática. No entanto, é necessário que eles desenvolvam a capacidade de abstrair o contexto, apreendendo relações e significados, para aplicá-los em outros contextos. Para favorecer essa abstração, é importante que os alunos reelaborem os problemas propostos após os terem resolvido. Por esse motivo, nas diversas habilidades relativas à resolução de problemas, consta também a elaboração de problemas. Assim, pretende-se que os alunos formulem novos problemas, baseando-se na reflexão e no questionamento sobre o que ocorreria se alguma condição fosse modificada ou se algum dado fosse acrescentado ou retirado do problema proposto.

Além disso, nessa fase final do Ensino Fundamental, é importante iniciar os alunos, gradativamente, na compreensão, análise e avaliação da argumentação matemática. Isso envolve a leitura de textos matemáticos e o desenvolvimento do senso crítico em relação à argumentação neles utilizada.

MATEMÁTICA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana	
	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	
	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais	
	Aproximação de números para múltiplos de potências de 10	
	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”	

	HABILIDADES
	(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica. **(EF06MA02)** Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.
	(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.
	(EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par). **(EF06MA05)** Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos "é múltiplo de", "é divisor de", "é fator de", e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000. **(EF06MA06)** Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.
	(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes. **(EF06MA08)** Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica. **(EF06MA09)** Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora. **(EF06MA10)** Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.
	(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.
	(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.
	(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da "regra de três", utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

MATEMÁTICA – 6º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Álgebra	Propriedades da igualdade	
	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	
Geometria	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados	
	Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)	
	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	
	Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas	
	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e *softwares*	
Grandezas e medidas	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume	
	Ângulos: noção, usos e medida	
	Plantas baixas e vistas aéreas	
	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado	

	HABILIDADES
	(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.
	(EF06MA15) 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.
	(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.
	(EF06MA17) 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.
	(EF06MA18) 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. **(EF06MA19)** Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. **(EF06MA20)** Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.
	(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.
	(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou *softwares* para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros. **(EF06MA23)** Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).
	(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
	(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas. **(EF06MA26)** Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão. **(EF06MA27)** Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.
	(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.
	(EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.

MATEMÁTICA – 6º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Probabilidade e estatística	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)	
	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas	
	Coleta de dados, organização e registro Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	
	Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas	

	HABILIDADES
	(EF06MA30) 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.
	(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico. **(EF06MA32)** Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.
	(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.
	(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).

MATEMÁTICA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Múltiplos e divisores de um número natural	
	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples	
	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações	
	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador	
	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações	
Álgebra	Linguagem algébrica: variável e incógnita	
	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica	
	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais	
	Equações polinomiais do 1º grau	

	HABILIDADES
	(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.
	(EF07MA02) 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.
	(EF07MA03) 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. **(EF07MA04)** Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.
	(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos. **(EF07MA06)** Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos. **(EF07MA07)** Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas. **(EF07MA08)** Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. **(EF07MA09)** Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração 2/3 para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.
	(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica. **(EF07MA11)** Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias. **(EF07MA12)** Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.
	(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita. **(EF07MA14)** 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. **(EF07MA15)** Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.
	(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.
	(EF07MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.
	(EF07MA18) 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.

MATEMÁTICA – 7º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Geometria	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem	
	Simetrias de translação, rotação e reflexão	
	A circunferência como lugar geométrico	
	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	
	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos	
	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero	
Grandezas e medidas	Problemas envolvendo medições	
	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais	
	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros	
	Medida do comprimento da circunferência	

	HABILIDADES
	(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro. **(EF07MA20)** Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.
	(EF07MA21) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.
	(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.
	(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de *softwares* de geometria dinâmica.
	(EF07MA24) 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°. **(EF07MA25)** Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas. **(EF07MA26)** Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.
	(EF07MA27) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos. **(EF07MA28)** Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.
	(EF07MA29) 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.
	(EF07MA30) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).
	(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros. **(EF07MA32)** 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.
	(EF07MA33) Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.

MATEMÁTICA – 7º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Probabilidade e estatística	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências	
	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados	
	Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações	
	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados	

	HABILIDADES
	(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.
	(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.
	(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
	(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

MATEMÁTICA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Notação científica	
	Potenciação e radiciação	
	O princípio multiplicativo da contagem	
	Porcentagens	
	Dízimas periódicas: fração geratriz	
Álgebra	Valor numérico de expressões algébricas	
	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	
	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	
	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	
	Sequências recursivas e não recursivas	
	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais	

	HABILIDADES
	(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.
	(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.
	(EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.
	(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.
	(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.
	(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.
	(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.
	(EF08MA08) 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.
	(EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.
	(EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes. **(EF08MA11)** Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.
	(EF08MA12) 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. **(EF08MA13)** Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.

MATEMÁTICA – 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Geometria	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	
	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	
	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas	
	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação	
Grandezas e medidas	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência	
	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade	
Probabilidade e estatística	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	
	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados	
	Organização dos dados de uma variável contínua em classes	
	Medidas de tendência central e de dispersão	
	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral	

	HABILIDADES
	(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.
	(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares. **(EF08MA16)** Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.
	(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.
	(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de *softwares* de geometria dinâmica.
	(EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.
	(EF08MA20) 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. **(EF08MA21)** Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.
	(EF08MA22) 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.
	(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.
	(EF08MA24) 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.
	(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.
	(EF08MA26) 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). **(EF08MA27)** Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.

MATEMÁTICA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica	
	Potências com expoentes negativos e fracionários	
	Números reais: notação científica e problemas	
	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos	
Álgebra	Funções: representações numérica, algébrica e gráfica	
	Razão entre grandezas de espécies diferentes	
	Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais	
	Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações	
Geometria	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	
	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo	
	Semelhança de triângulos	

	HABILIDADES
	(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade). **(EF09MA02)** Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.
	(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.
	(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.
	(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.
	(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.
	(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.
	(EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.
	(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.
	(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.
	(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de *softwares* de geometria dinâmica.
	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.

MATEMÁTICA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Geometria	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais	
	Polígonos regulares	
	Distância entre pontos no plano cartesiano	
	Vistas ortogonais de figuras espaciais	
Grandezas e medidas	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas Unidades de medida utilizadas na informática	
	Volume de prismas e cilindros	
Probabilidade e estatística	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes	
	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação	
	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos	
	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório	

	HABILIDADES
	(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos. **(EF09MA14)** Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.
	(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também *softwares*.
	(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.
	(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.
	(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.
	(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.
	(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.
	(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.
	(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.
	(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

4.3. A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Da metalurgia, que produziu ferramentas e armas, passando por máquinas e motores automatizados, até os atuais *chips* semicondutores, ciência e tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizaram ao longo da história.

No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade.

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos.

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de **conhecimentos científicos** produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais **processos, práticas e procedimentos da investigação científica**.

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. Isso não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório.

Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções.

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem. Sendo assim, o ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam:

• Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas. • Analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações. • Propor hipóteses.	**Definição de problemas**
• Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.). • Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.). • Avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado). • Elaborar explicações e/ou modelos. • Associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos. • Selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos. • Aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico. • Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais.	**Levantamento, análise e representação**
• Organizar e/ou extrapolar conclusões. • Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal. • Apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações. • Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral. • Considerar contra-argumentos para rever processos investigativos e conclusões.	**Comunicação**
• Implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos. • Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.	**Intervenção**

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Ciências da Natureza – e, por consequência, o componente curricular de Ciências –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

4.3.1. CIÊNCIAS

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem.

Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências, as aprendizagens essenciais a ser asseguradas neste componente curricular foram organizadas em três **unidades temáticas** que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental.

A unidade temática **Matéria e energia** 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.

Dessa maneira, nessa unidade estão envolvidos estudos referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e no uso responsável de materiais diversos. Discute-se, também, a perspectiva histórica da apropriação humana desses recursos, com base, por exemplo, na identificação do uso de materiais em diferentes ambientes e épocas e sua relação com a sociedade e a tecnologia.

Nos anos iniciais, as crianças já se envolvem com uma série de objetos, materiais e fenômenos em sua vivência diária e na relação com o entorno. Tais experiências são o ponto de partida para possibilitar a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como sobre suas interações com luz, som, calor, eletricidade e umidade, entre outros elementos. Além de prever a construção coletiva de propostas de reciclagem e reutilização de materiais, estimula-se ainda a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis por meio da discussão acerca dos riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual. Espera-se também que os alunos possam reconhecer a importância, por exemplo, da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, o clima, a conservação do solo, a geração de energia elétrica, a qualidade do ar atmosférico e o equilíbrio dos ecossistemas.

Em síntese, valorizam-se, nessa fase, os elementos mais concretos e os ambientes que os cercam (casa, escola e bairro), oferecendo aos alunos a oportunidade de interação, compreensão e ação no seu entorno.

Por sua vez, nos anos finais, a ampliação da relação dos jovens com o ambiente possibilita que se estenda a exploração dos fenômenos relacionados aos materiais e à energia ao âmbito do sistema produtivo e ao seu impacto na qualidade ambiental. Assim, o aprofundamento da temática dessa unidade, que envolve inclusive a construção de modelos explicativos, deve possibilitar aos estudantes fundamentar-se no conhecimento científico para, por exemplo, avaliar vantagens e desvantagens da produção de produtos sintéticos a partir de recursos naturais, da produção e do uso de determinados combustíveis, bem como da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos.

A unidade temática **Vida e evolução** 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.

Nos anos iniciais, as características dos seres vivos são trabalhadas a partir das ideias, representações, disposições emocionais e afetivas que os alunos trazem para a escola. Esses saberes dos alunos vão sendo organizados a partir de observações orientadas, com ênfase na compreensão dos seres vivos do entorno, como também dos elos nutricionais que se estabelecem entre eles no ambiente natural.

Nos anos finais, a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo e

descarte inadequado dos resíduos. Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro.

Outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas.

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde.

Na unidade temática **Terra e Universo**, 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. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários.

Assim, ao abranger com maior detalhe características importantes para a manutenção da vida na Terra, como o efeito estufa e a camada de ozônio, espera-se que os estudantes possam compreender também alguns fenômenos naturais como vulcões, *tsunamis* e terremotos, bem como aqueles mais relacionados aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra, em uma perspectiva de maior ampliação de conhecimentos relativos à evolução da vida e do planeta, ao clima e à previsão do tempo, entre outros fenômenos.

Os estudantes dos anos iniciais se interessam com facilidade pelos objetos celestes, muito por conta da exploração e valorização dessa temática pelos meios de comunicação, brinquedos, desenhos animados e livros infantis. Dessa forma, a intenção é aguçar ainda mais a curiosidade das crianças pelos fenômenos naturais e desenvolver o pensamento espacial a partir das experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos a elas relacionados. A sistematização dessas observações e o uso adequado dos sistemas de referência permitem a identificação de fenômenos e regularidades que deram à humanidade, em diferentes culturas, maior autonomia na regulação da agricultura, na conquista de novos espaços, na construção de calendários etc.

Nos anos finais, há uma ênfase no estudo de solo, ciclos biogeoquímicos, esferas terrestres e interior do planeta, clima e seus efeitos sobre a vida na Terra, no intuito de que os estudantes possam desenvolver uma visão mais sistêmica do planeta com base em princípios de sustentabilidade socioambiental.

Além disso, o conhecimento espacial é ampliado e aprofundado por meio da articulação entre os conhecimentos e as experiências de observação vivenciadas nos anos iniciais, por um lado, e os modelos

explicativos desenvolvidos pela ciência, por outro. Dessa forma, privilegia-se, com base em modelos, a explicação de vários fenômenos envolvendo os astros Terra, Lua e Sol, de modo a fundamentar a compreensão da controvérsia histórica entre as visões geocêntrica e heliocêntrica.

A partir de uma compreensão mais aprofundada da Terra, do Sol e de sua evolução, da nossa galáxia e das ordens de grandeza envolvidas, espera-se que os alunos possam refletir sobre a posição da Terra e da espécie humana no Universo.

Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente.

Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas. Por exemplo, para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente, e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo.

De forma similar, a compreensão do que seja sustentabilidade pressupõe que os alunos, além de entenderem a importância da biodiversidade para a manutenção dos ecossistemas e do equilíbrio dinâmico socioambiental, sejam capazes de avaliar hábitos de consumo que envolvam recursos naturais e artificiais e identifiquem relações dos processos atmosféricos, geológicos, celestes e sociais com as condições necessárias para a manutenção da vida no planeta.

Impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. A investigação de materiais para usos tecnológicos, a aplicação de instrumentos óticos na saúde e na observação do céu, a produção de material sintético e seus usos, as aplicações das fontes de energia e suas aplicações e, até mesmo, o uso da radiação eletromagnética para diagnóstico e tratamento médico, entre outras situações, são exemplos de como ciência e tecnologia, por um lado, viabilizam a melhoria da qualidade de vida humana, mas, por outro, ampliam as desigualdades sociais e a degradação do ambiente. Dessa forma, é importante salientar os múltiplos papéis desempenhados pela relação ciência-tecnologia-sociedade na vida moderna e na vida do planeta Terra como elementos centrais no

posicionamento e na tomada de decisões frente aos desafios éticos, culturais, políticos e socioambientais.

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência.

Assim, quando é utilizado um determinado verbo em uma habilidade, como "apresentar" ou "relatar", este se refere a procedimentos comuns da ciência, neste caso relacionados à comunicação, que envolvem também outras etapas do processo investigativo. A ideia implícita está em relatar de forma sistemática o resultado de uma coleta de dados e/ou apresentar a organização e extrapolação de conclusões, de tal forma a considerar os contra-argumentos apresentados, no caso de um debate, por exemplo.

Da mesma forma, quando é utilizado o verbo "observar", tem-se em mente o aguçamento da curiosidade dos alunos sobre o mundo, em busca de questões que possibilitem elaborar hipóteses e construir explicações sobre a realidade que os cerca.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

4.3.1.1.

CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Antes de iniciar sua vida escolar, as crianças já convivem com fenômenos, transformações e aparatos tecnológicos em seu dia a dia. Além disso, na Educação Infantil, como proposto na BNCC, elas têm a oportunidade de explorar ambientes e fenômenos e também a relação com seu próprio corpo e bem-estar, em todos os campos de experiências.

Assim, ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas.

Nesse sentido, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza.

É necessário destacar que, em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento.

CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Características dos materiais	
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	
Terra e Universo	Escalas de tempo	

	HABILIDADES
	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. **(EF01CI03)** Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. **(EF01CI04)** Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. **(EF01CI06)** Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.

CIÊNCIAS – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	

	HABILIDADES
	(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. **(EF02CI02)** Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.). **(EF02CI03)** Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).
	(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem. **(EF02CI05)** Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral. **(EF02CI06)** Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
	(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada. **(EF02CI08)** Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).

CIÊNCIAS – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	
Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	

	HABILIDADES
	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. **(EF03CI02)** Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano). **(EF03CI03)** Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.
	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo. **(EF03CI05)** Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem. **(EF03CI06)** Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).
	(EF03CI07) 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.). **(EF03CI08)** Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu. **(EF03CI09)** Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc. **(EF03CI10)** Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.

CIÊNCIAS – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos	
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	

	HABILIDADES
	(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição. **(EF04CI02)** Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). **(EF04CI03)** Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).
	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos. **(EF04CI05)** Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema. **(EF04CI06)** Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo. **(EF04CI07)** Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. **(EF04CI08)** Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.
	(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon). **(EF04CI10)** Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola. **(EF04CI11)** 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.

CIÊNCIAS – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos	

	HABILIDADES
	(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras. **(EF05CI02)** Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). **(EF05CI03)** Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico. **(EF05CI04)** Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. **(EF05CI05)** Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.
	(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. **(EF05CI07)** Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos. **(EF05CI08)** Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo. **(EF05CI09)** Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).
	(EF05CI10) 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. **(EF05CI11)** Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra. **(EF05CI12)** Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses. **(EF05CI13)** Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.

4.3.1.2.

CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação.

Nesse contexto, é importante motivá-los com desafios cada vez mais abrangentes, o que permite que os questionamentos apresentados a eles, assim como os que eles próprios formulam, sejam mais complexos e contextualizados.

Além disso, à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. Além disso, é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva.

CIÊNCIAS – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais Materiais sintéticos Transformações químicas	
Vida e evolução	Célula como unidade da vida Interação entre os sistemas locomotor e nervoso Lentes corretivas	
Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra	

	HABILIDADES
	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.). **(EF06CI02)** Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.). **(EF06CI03)** Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros). **(EF06CI04)** Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.
	(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos. **(EF06CI06)** Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização. **(EF06CI07)** Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções. **(EF06CI08)** Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão. **(EF06CI09)** Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso. **(EF06CI10)** Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.
	(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características. **(EF06CI12)** Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos. **(EF06CI13)** Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra. **(EF06CI14)** Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.

CIÊNCIAS – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Máquinas simples Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra História dos combustíveis e das máquinas térmicas	
Vida e evolução	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública	
Terra e Universo	Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e *tsunamis*) Placas tectônicas e deriva continental	

	HABILIDADES
	(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas. **(EF07CI02)** Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas. **(EF07CI03)** Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento. **(EF07CI04)** Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas. **(EF07CI05)** Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas. **(EF07CI06)** Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).
	(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas. **(EF07CI08)** Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc. **(EF07CI09)** Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde. **(EF07CI10)** Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças. **(EF07CI11)** Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.
	(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição. **(EF07CI13)** Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro. **(EF07CI14)** Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação. **(EF07CI15)** Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e *tsunamis*) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas. **(EF07CI16)** Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.

CIÊNCIAS – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Cálculo de consumo de energia elétrica Circuitos elétricos Uso consciente de energia elétrica	
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	
Terra e Universo	Sistema Sol, Terra e Lua Clima	

	HABILIDADES
	(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades. **(EF08CI02)** Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais. **(EF08CI03)** Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo). **(EF08CI04)** Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal. **(EF08CI05)** Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável. **(EF08CI06)** Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.
	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. **(EF08CI08)** Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. **(EF08CI09)** Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). **(EF08CI10)** Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. **(EF08CI11)** Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).
	(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua. **(EF08CI13)** Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais. **(EF08CI14)** Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra. **(EF08CI15)** Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas. **(EF08CI16)** Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.

CIÊNCIAS – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Matéria e energia	Aspectos quantitativos das transformações químicas Estrutura da matéria Radiações e suas aplicações na saúde	
Vida e evolução	Hereditariedade Ideias evolucionistas Preservação da biodiversidade	
Terra e Universo	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura Vida humana fora da Terra Ordem de grandeza astronômica Evolução estelar	

	HABILIDADES
	(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica. **(EF09CI02)** Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas. **(EF09CI03)** Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica. **(EF09CI04)** Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina. **(EF09CI05)** Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana. **(EF09CI06)** Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc. **(EF09CI07)** Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a *laser*, infravermelho, ultravioleta etc.).
	(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes. **(EF09CI09)** Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos. **(EF09CI10)** Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica. **(EF09CI11)** Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo. **(EF09CI12)** Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados. **(EF09CI13)** Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.
	(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões). **(EF09CI15)** 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.). **(EF09CI16)** Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares. **(EF09CI17)** Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.

4.4. A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da **contextualização** marcada pelas noções de **tempo** e **espaço**, conceitos fundamentais da área. **Cognição** e **contexto** são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O **raciocínio espaço-temporal** baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos.

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais.

Embora o **tempo**, o **espaço** e o **movimento** sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a **crítica sistemática à ação humana**, **às relações sociais e de poder** e, especialmente, **à produção de conhecimentos e saberes**, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento

autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo.

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos.

Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações.

No decorrer do Ensino Fundamental, os **procedimentos de investigação** em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.

No **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações.

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como **espaço biográfico**, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência.

Na passagem para o Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no **Ensino Fundamental – Anos Finais** é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação.

Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história.

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos.

Essa é uma questão complexa, que envolve a compreensão do conceito de Estado e dos mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos. Portanto, o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas nos questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente. Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis.

O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive.

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Ciências Humanas deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

4.4.1. GEOGRAFIA

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

O **raciocínio geográfico**, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.[46]

46 Essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália.

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: **território**, **lugar**, **região**, **natureza** e **paisagem**.

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia.

Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

Para dar conta desse desafio, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco **unidades temáticas** comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades.

Na unidade temática **O sujeito e seu lugar no mundo**, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial).

Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.

Em **Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo.

Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.

Em **Mundo do trabalho**, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.

Por sua vez, na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão,

correlação, diferenciação e analogia espacial. No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo.

Na unidade temática **Natureza, ambientes e qualidade de vida**, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao **exercício da cidadania** e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação). No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça. Dessa maneira, possibilita-se o entendimento do que é Geografia, com base nas práticas espaciais, que dizem

respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo, considerado como agente social concreto. Ao observar e analisar essas ações, visando a interesses individuais (práticas espaciais), espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade e de modo de vida em diferentes tempos.

Assim, com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais.

Essa dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Trata-se, nessa unidade temática, de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola.

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a **situação geográfica** não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais

se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia também deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

4.4.1.1.

GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No contexto da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, será necessário considerar o que as crianças aprenderam na Educação Infantil.

Em seu cotidiano, por exemplo, elas desenham familiares, enumeram relações de parentesco, reconhecem-se em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir, de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais, revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações, e tantos outros.

Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios.

O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço.

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo.

“Onde se localiza?” é uma indagação que as leva a mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais, tendo na alfabetização cartográfica um importante encaminhamento.

“Por que se localiza?” permite a orientação e a aplicação do pensamento espacial em diferentes lugares e escalas de análise.

“Como se distribui?” é uma pergunta que remete ao princípio geográfico de diferenciação espacial, que estimula os alunos a entender o ordenamento territorial e a paisagem, estabelecendo relações entre os conceitos principais da Geografia.

“Quais são as características socioespaciais?”permite que reconheçam a dinâmica da natureza e a interferência humana na superfície terrestre, conhecendo os lugares e estabelecendo conexões entre eles, sejam locais, regionais ou mundiais, além de contribuir para a percepção das temáticas ambientais.

A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.

Essas noções são fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Mas o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.

De maneira geral, na abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo.

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos.

Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo.

GEOGRAFIA – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	
	Situações de convívio em diferentes lugares	
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	

	HABILIDADES
	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. **(EF01GE02)** Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. **(EF01GE04)** Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).
	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.
	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. **(EF01GE07)** Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. **(EF01GE09)** Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). **(EF01GE11)** Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

GEOGRAFIA – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	
	Mudanças e permanências	
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	

	HABILIDADES
	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. **(EF02GE02)** Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.
	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.
	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.
	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). **(EF02GE07)** Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.
	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. **(EF02GE09)** Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). **(EF02GE10)** Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.

GEOGRAFIA – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	
	Impactos das atividades humanas	

	HABILIDADES
	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. **(EF03GE02)** Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. **(EF03GE03)** Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
	(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. **(EF03GE07)** Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. **(EF03GE10)** Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. **(EF03GE11)** Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

GEOGRAFIA – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	
	Processos migratórios no Brasil	
	Instâncias do poder público e canais de participação social	
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	
	Unidades político-administrativas do Brasil	
	Territórios étnico-culturais	
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	
	Produção, circulação e consumo	
Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação	
	Elementos constitutivos dos mapas	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	

	HABILIDADES
	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
	(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

GEOGRAFIA – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional	
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	
	Representação das cidades e do espaço urbano	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	
	Diferentes tipos de poluição	
	Gestão pública da qualidade de vida	

	HABILIDADES
	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. **(EF05GE04)** Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. **(EF05GE06)** Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. **(EF05GE07)** Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.
	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

4.4.1.2.

GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado.

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores.

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza.

No 7º ano, os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território.

Nesse contexto, as discussões relativas à formação territorial contribuem para a aprendizagem a respeito da formação da América Latina, em especial da América portuguesa, que são apresentadas no contexto do estudo da geografia brasileira. Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira.

Nos dois últimos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o estudo da Geografia se concentra no espaço mundial. Para isso, parte da compreensão de que, na realidade atual, a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza tornaram-se muito mais fluídas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas. Por esse motivo, no estudo dos países de diferentes continentes (América, Europa, Ásia, África e Oceania), são tematizadas as dimensões da política, da cultura e da economia.

Nessa direção, explora-se, no 8º ano, uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, com as possíveis análises, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano. As relações entre como ocorreram as ocupações e as formações territoriais dos países podem ser analisadas por meio de comparações, por exemplo, de países africanos com países latino-americanos, inserindo, nesse contexto, o processo socioeconômico brasileiro. Destaca-se também a relevância do estudo da América do Norte, com ênfase no papel dos Estados Unidos da América na economia do pós-guerra e em sua participação na geopolítica mundial na contemporaneidade. Nos estudos regionais, sejam da América, sejam da África, as informações geográficas são fundamentais para analisar geoespacialmente os dados econômicos, culturais e socioambientais – tais como GINI, IDH, saneamento

básico, moradia, entre outros –, comparando-os com eventos de pequenas e grandes magnitudes, como terremotos, *tsunamis* e desmoronamentos devidos a chuvas intensas e falta da cobertura vegetal. Considera-se que os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento das abordagens complexas da realidade, incluindo a leitura de representações cartográficas e a elaboração de mapas e croquis.

Por fim, no 9º ano, é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. Por conta do estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise.

GEOGRAFIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	
	Atividades humanas e dinâmica climática	

	HABILIDADES
	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. **(EF06GE02)** Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. **(EF06GE04)** Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. **(EF06GE05)** Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. **(EF06GE07)** Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. **(EF06GE09)** Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. **(EF06GE11)** 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. **(EF06GE12)** Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

GEOGRAFIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	
	Características da população brasileira	
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	
	Desigualdade social e o trabalho	
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	

	HABILIDADES
	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. **(EF07GE03)** 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.
	(EF07GE04) 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.
	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. **(EF07GE06)** 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.
	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. **(EF07GE08)** Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
	(EF07GE09) 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. **(EF07GE10)** Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
	(EF07GE11) 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). **(EF07GE12)** 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).

GEOGRAFIA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	

	HABILIDADES
	(EF08GE01) 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.
	(EF08GE02) 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. **(EF08GE03)** Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). **(EF08GE04)** 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.
	(EF08GE05) 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. **(EF08GE06)** 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. **(EF08GE07)** 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. **(EF08GE08)** 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. **(EF08GE09)** 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). **(EF08GE10)** 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. **(EF08GE11)** 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. **(EF08GE12)** 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).

GEOGRAFIA – 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	
	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	
	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	

	HABILIDADES
	(EF08GE13) 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. **(EF08GE14)** 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.
	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da America 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. **(EF08GE16)** 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. **(EF08GE17)** Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.
	(EF08GE18) 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. **(EF08GE19)** Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
	(EF08GE20) 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. **(EF08GE21)** 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.
	(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul. **(EF08GE23)** 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. **(EF08GE24)** 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).

GEOGRAFIA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	
	Corporações e organismos internacionais	
	As manifestações culturais na formação populacional	
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	
	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	

	HABILIDADES
	EF09GE01) 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.
	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. **(EF09GE04)** Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. **(EF09GE08)** Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. **(EF09GE09)** 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.
	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. **(EF09GE11)** 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.
	(EF09GE12) 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. **(EF09GE13)** 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.

GEOGRAFIA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	

	HABILIDADES
	(EF09GE14) 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. **(EF09GE15)** Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. **(EF09GE17)** Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. **(EF09GE18)** 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.

4.4.2. HISTÓRIA

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, "O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica."[47]

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões.

O exercício do "fazer história", de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um "Outro", às vezes semelhante, muitas vezes diferente.

---

47 MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2067>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma "atitude historiadora" diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental.

Os **processos** de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.

De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a **identificação** de uma questão ou objeto a ser estudado.

Diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. O pilão, por exemplo, serviu para preparar a comida e, posteriormente, transformou-se em objeto de decoração. Que significados o pilão carrega? Que sociedade o produziu? Quem o utilizava e o utiliza? Qual era a sua utilidade na cozinha? Que novos significados lhe são atribuídos? Por quê?

A **comparação** em história faz ver melhor o Outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas.

A **contextualização** é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas.

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade.

O exercício da **interpretação** – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre um

mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. Um exemplo claro são as pinturas de El Greco. Para alguns especialistas, tratam-se de obras que abandonam as exigências de nitidez e harmonia típicas de uma gramática acadêmica renascentista com a qual o pintor quis romper; para outros, tais características são resultado de estrabismo ou astigmatismo do olho direito do pintor.

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: "O que torna um determinado evento um marco histórico?" Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história.

A **análise** é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt[48], trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem**, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das **bases da epistemologia da História**, a saber: a **natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento**, o conceito de **tempo histórico** em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de **documento** como suporte das

48 ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

relações sociais, as várias **linguagens** por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Problematizando a ideia de um "Outro", convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o **conhecimento histórico** seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma **atitude historiadora** diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

4.4.2.1.

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um "Eu" e de um "Outro". O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social.

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um "Outro" e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam.

A existência de diferentes linguagens pode ser explicada pela análise, por exemplo, de sistemas numéricos utilizados por distintas culturas. Compreender a enorme variedade de sistemas (com base um, com base dois, com base dez etc.) é um bom exercício, assim como refletir sobre as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão, evitando um olhar universalizante para os números.

Em determinadas culturas, o número usado para contar seres humanos pode ser diferente do número que se usa para contar mandiocas, como acontece com os membros da etnia palikur. O que isso significa? Se na tradição de matriz grega, a unidade é o um (1), para muitos povos indígenas originários, a unidade é o dois (2). Para os xavantes, por exemplo, a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade.

Não são apenas os sistemas numéricos que explicam variações de linguagem. Existem inúmeras maneiras de se comunicar por meio de expressões corporais, sonoras ou gustativas – como o que se come ou não se come. No Brasil, por exemplo, não se comem cachorros; prefere-se carne de vaca ou uma dieta à base de vegetais. Por quê? E a cobra, é uma boa opção para quem? Essas descobertas simples resultam em um aprimoramento dos mecanismos de comunicação e se constituem, posteriormente, no substrato para a elaboração do diálogo e da resolução de conflitos.

Aprender a identificar códigos variados é tarefa necessária para o desenvolvimento da cognição, comunicação e socialização, competências essenciais para o viver em sociedade.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós". Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o "Eu" do "Outro". Esse é o ponto de partida.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos.

Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos.

Convém observar que é pressuposto dos objetos de conhecimento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, analisar como o sujeito se aprimorou na **pólis**, tanto do ponto de vista político quanto ético. Entretanto, respondendo aos desafios contemporâneos marcados por grandes movimentos populacionais e pela globalização, considerou-se uma nova dimensão para o projeto pedagógico.

Nessa perspectiva, emerge um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

HISTÓRIA – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	
	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos	
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	

	HABILIDADES
	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. **(EF01HI03)** Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. **(EF01HI07)** Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

HISTÓRIA – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas	
	A noção do "Eu" e do "Outro": registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	
	O tempo como medida	
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	

	HABILIDADES
	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. **(EF02HI02)** Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. **(EF02HI03)** Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
	(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). **(EF02HI07)** Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.
	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. **(EF02HI09)** Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. **(EF02HI11)** Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

HISTÓRIA – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	

	HABILIDADES
	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. **(EF03HI02)** Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. **(EF03HI03)** Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. **(EF03HI06)** Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. **(EF03HI10)** Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. **(EF03HI12)** Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

HISTÓRIA – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	
	A invenção do comércio e a circulação de produtos	
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais	
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	

	HABILIDADES
	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. **(EF04HI02)** Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. **(EF04HI05)** Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. **(EF04HI11)** Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

HISTÓRIA – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	

	HABILIDADES
	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. **(EF05HI05)** Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. **(EF05HI07)** Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. **(EF05HI08)** Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. **(EF05HI09)** Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

4.4.2.2.

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três **procedimentos básicos**:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

O **primeiro procedimento** implica o uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea. A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificação do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades. O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A sistematização dos **eventos** é consoante com as noções de **tempo** (medida e datação) e de **espaço** (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e

das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003[49] e Lei nº 11.645/2008[50]) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à **mobilidade das populações** e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.

A presença de diferentes **sujeitos** ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais.

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

---

49 BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

50 BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.

No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.

O **segundo procedimento** diz respeito à escolha de **fontes e documentos**. O exercício de transformar um objeto em **documento** é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu.

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro.

O **terceiro procedimento** citado envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes. Tomemos como exemplo a Guerra do Paraguai (1864-1870).

São evidentes e justificáveis as diferenças do olhar brasileiro e do olhar paraguaio sobre ela. Como símbolo da vitória, os brasileiros trouxeram para o seu território um troféu de guerra: um canhão chamado "canhão *cristiano*", feito com os sinos derretidos de igrejas do país vizinho, derrotado na guerra. Hoje, o artefato integra o acervo do Museu Histórico do Rio de Janeiro. Qual é a relação entre esse objeto e a soberania nacional? Por que o canhão não foi devolvido, apesar das inúmeras solicitações do governo paraguaio? O que ele significava ontem? E o que significa hoje? Interpretações podem ser elaboradas em diferentes linguagens? Como?

Uma guerra pode ser descrita por meio da enumeração das razões do conflito, da descrição e quantificação das armas utilizadas no campo de batalha ou, ainda, por meio de um único símbolo. Canhões, tanques, *drones* ou mesmo facas: o que esses objetos podem significar em uma análise histórica?

Pelo exemplo dado, é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las.

HISTÓRIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	

	HABILIDADES
	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	(EF06HI02) 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.
	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(EF06HI04)** Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. **(EF06HI05)** 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. **(EF06HI06)** Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
	(EF06HI07) 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. **(EF06HI08)** 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.
	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. **(EF06HI11)** Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. **(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

HISTÓRIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	
	As descobertas científicas e a expansão marítima	
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	
	A emergência do capitalismo	

	HABILIDADES
	(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	(EF07HI03) 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.
	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **(EF07HI09)** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI11)** Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **(EF07HI12)** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. **(EF07HI16)** 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.
	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

HISTÓRIA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	

	HABILIDADES
	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI07)** Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **(EF08HI08)** Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. **(EF08HI09)** Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. **(EF08HI10)** Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. **(EF08HI11)** 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. **(EF08HI12)** 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. **(EF08HI13)** Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
	(EF08HI14) 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.

HISTÓRIA – 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	
	O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	

	HABILIDADES
	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. **(EF08HI16)** Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. **(EF08HI17)** Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. **(EF08HI18)** Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. **(EF08HI20)** Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	(EF08HI24) 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.
	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

HISTÓRIA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	
	A questão indígena durante a República (até 1964)	
	Anarquismo e protagonismo feminino	
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	
	A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	
	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	

	HABILIDADES
	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. **(EF09HI02)** Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. **(EF09HI04)** Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
	(EF09HI08) 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. **(EF09HI09)** Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. **(EF09HI11)** Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. **(EF09HI12)** Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	(EF09HI13) 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).
	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. **(EF09HI16)** 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.

HISTÓRIA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	

	HABILIDADES
	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. **(EF09HI18)** Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
	(EF09HI19) 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. **(EF09HI20)** Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. **(EF09HI21)** Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. **(EF09HI23)** 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. **(EF09HI24)** 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. **(EF09HI25)** Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. **(EF09HI26)** 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. **(EF09HI27)** 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.

HISTÓRIA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	
	As experiências ditatoriais na América Latina	
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	

	HABILIDADES
	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. **(EF09HI30)** Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. **(EF09HI33)** Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. **(EF09HI34)** Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

4.5. A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos[51].

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

---

51 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 7 nov. 2017.

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;

b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;

c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

4.5.1. ENSINO RELIGIOSO

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de **imanência** (dimensão concreta, biológica) e de **transcendência** (dimensão subjetiva, simbólica).

Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes.

A percepção das diferenças (**alteridades**) possibilita a distinção entre o "eu" e o "outro", "nós" e "eles", cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das **identidades**.

Tais elementos embasam a **unidade temática** **Identidades e alteridades**, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da **finitude**, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.

Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito. No símbolo, encontram-se dois sentidos distintos e complementares. Por exemplo, objetivamente uma flor é apenas uma flor. No entanto, é possível reconhecer nela outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças. Assim, o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa.

Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes **práticas espirituais** ou **ritualísticas**, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os **ritos** narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade.

Os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em **espaços** e **territórios sagrados** (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas.

Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente.

Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a **unidade temática** **Manifestações religiosas**, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Na **unidade temática** **Crenças religiosas e filosofias de vida**, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

Os **mitos** são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam.

O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários.

No enredo mítico, a criação é uma obra de **divindades**, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social ou tradição religiosa.

O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as **crenças**, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes.

Esse conjunto de elementos originam **narrativas** religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela **oralidade**. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram **tradições** específicas, inicialmente **orais**. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos **escritos**.

No processo de sistematização e transmissão dos textos sagrados, sejam eles orais, sejam eles escritos, certos grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios e valores que configuraram **doutrinas** religiosas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento com a(s) divindade(s) e com a natureza.

As doutrinas constituem a base do sistema religioso, sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o intuito de assegurar uma compreensão mais ou menos unitária e homogênea de seus conteúdos.

No conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se **ideias de imortalidade** (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós-morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de

códigos éticos e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social.

Também as **filosofias de vida** se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

4.5.1.1.

ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	
	Imanência e transcendência	
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	

	HABILIDADES
	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. **(EF01ER02)** Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.
	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. **(EF01ER04)** Valorizar a diversidade de formas de vida.
	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. **(EF01ER06)** Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.

ENSINO RELIGIOSO – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Identidades e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência	
	Memórias e símbolos	
	Símbolos religiosos	
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	

	HABILIDADES
	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. **(EF02ER02)** Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.
	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...). **(EF02ER04)** Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.
	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.
	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. **(EF02ER07)** Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.

ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos	
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	
	Indumentárias religiosas	

	HABILIDADES
	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. **(EF03ER02)** Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. **(EF03ER04)** Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.
	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. **(EF03ER06)** Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.

ENSINO RELIGIOSO – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	
	Representações religiosas na arte	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	

	HABILIDADES
	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. **(EF04ER02)** Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. **(EF04ER03)** Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). **(EF04ER04)** Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.
	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
	(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. **(EF04ER07)** Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.

ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	
	Mitos nas tradições religiosas	
	Ancestralidade e tradição oral	

	HABILIDADES
	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. **(EF05ER03)** Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. **(EF05ER05)** Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. **(EF05ER06)** Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. **(EF05ER07)** Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

4.5.1.2.

ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	
	Ensinamentos da tradição escrita	
	Símbolos, ritos e mitos religiosos	

	HABILIDADES
	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. **(EF06ER02)** Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).
	(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. **(EF06ER04)** Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. **(EF06ER05)** Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.
	(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. **(EF06ER07)** Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.

ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	
	Lideranças religiosas	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos	
	Liderança e direitos humanos	

	HABILIDADES
	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. **(EF07ER02)** Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).
	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. **(EF07ER04)** Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. **(EF07ER05)** Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.
	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.
	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. **(EF07ER08)** Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.

ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	
	Doutrinas religiosas	
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	

	HABILIDADES
	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. **(EF08ER02)** Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.
	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.
	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). **(EF08ER05)** Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. **(EF08ER06)** Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
	(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	
	Vida e morte	
	Princípios e valores éticos	

	HABILIDADES
	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. **(EF09ER02)** Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.
	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. **(EF09ER04)** Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. **(EF09ER05)** Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).
	(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. **(EF09ER07)** Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. **(EF09ER08)** Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

Ficha técnica – Versão final

COMITÊ GESTOR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Titulares

Maria Helena Guimarães de Castro
(Presidente)
Secretária Executiva – SE

Rossieli Soares da Silva
(Secretário Executivo)
Secretário de Educação Básica – SEB

Eline Neves Braga Nascimento
Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – Setec

Ivana de Siqueira
Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi

Maria Inês Fini
Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

Paulo Monteiro Vieira Braga Barone
Secretário de Educação Superior – SESu

Regina de Assis
Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase

Suplentes

Marcos Silva Ozorio
Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase

Mauro Luiz Rabelo
Secretaria de Educação Superior - SESu

Ricardo Corrêa Coelho
Secretaria Executiva – SE

Sueli Teixeira Mello
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi

Teresa Cozetti Pontual Pereira
Secretaria de Educação Básica – SEB

Valdecir Carlos Tadei
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec

Valdir Quintana Gomes Júnior
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

EQUIPE DE ESPECIALISTAS

COORDENAÇÃO
Ghisleine Trigo Silveira

REDATORES
Adriana Ranelli Weigel, André Luís Ruggiero Barroso, Andréa Patapoff Dal Coleto, Antonio Francisco da Silva Junior, Celso Amancio de Melo Filho, Cristiane Mori, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Guiomar Namo de Mello, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, José Luís Marques López Landeira, Jussara Cristina Barboza Tortella, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Raul Borges Guimarães, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Morais Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar, Suraya Cristina Darido da Cunha e Zuleika de Felice Murrie.

COMISSÃO DE ENSINO RELIGIOSO
Gilberto Garcia (presidente), Ivan Siqueira (relator), Antonio Freitas e José Loureiro.

LEITORES CRÍTICOS
ACARA, Alexandre Jackson Chan Vianna, Alexandre Rezende, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus, Ana Paula Martinez Duboc, Angela Corrêa da Silva, Anna Penido Monteiro, Beatriz Cardoso, Beatriz Mangione Sampaio Ferraz, Carolina Machado Rocha Busch Pereira, Claudia Maria Costin, Cydara Cavedon Ripoll, Dave Peck, Egon de Oliveira Rangel, Fabiano Farias de Souza, Fernando Jaime González, Helena Copetti Callai, Hilário Alencar da Silva, Iara Glória Areias Prado, Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Jacqueline Peixoto Barbosa, João Batista Araujo e Oliveira, Jorge Megid Neto, José Angelo Barela, José Francisco Soares, Joyce Menasce Rosset, Julia Siqueira da Rocha, Julio Cezar Foschini Lisboa, Leticia Guimarães Rangel, Lino de Macedo, Magda Becker Soares, Marcelo Moraes Guzzo, Marcelo Viana, Maria Alice Setubal, Maria Angela de Souza Lima Rizzi, Maria Cristina Cortez Wissenbach, Maria Eliza Fini, Maria Fernandes, Maria Helena Webster, Maria Tereza Perez Soares, Mario Jorge Dias Carneiro, Maya Suemi Lemos, Nelio Marco Vincenzo Bizzo, Nina Coutinho, Osmar Moreira de Souza Júnior, Paulo Blikstein, Percival Tirapeli, Phil Lambert, Rauer Ribeiro Rodrigues, Ronaldo Goulart Duarte, Sandra Tatiana Baumel Durazzo, Telma Gimenez, Telma Weisz, Vital Didonet e Yassuko Hosoume.

TRADUTORES (versões para o inglês)
Marília Aranha de Freitas e Renato Ramalho Geraldes.

Créditos institucionais e ficha técnica – 2ª versão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO:
Aloizio Mercadante

SECRETARIA EXECUTIVA:
Luiz Cláudio Costa

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
Manuel Palacios da Cunha e Melo

DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
Italo Modesto Dutra

COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO MÉDIO:
Ricardo Magalhães Dias Cardozo

COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL:
Élsio José Corá

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Rita de Cássia Freitas Coelho

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:
Leandro da Costa Fialho

Consed

Presidente/Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina:
Eduardo Deschamps

Secretaria Executiva:
Nilce Rosa da Costa

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação da Bahia:
Osvaldo Barreto Filho

Vice-Presidente/Secretário de Estado de Educação do Amazonas:
Rossieli Soares da Silva

Vice-Presidente/Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul:
Maria Cecilia Amendola da Motta

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro:
Antonio José Vieira de Paiva Neto

Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná:
Ana Seres Trento Comin

Undime Nacional

PRESIDÊNCIA:
Alessio Costa Lima
Dirigente Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte/CE

VICE-PRESIDÊNCIA:
SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO:
Adenilde Stein Silva
Dirigente Municipal de Educação de Marechal Floriano/ES

SECRETARIA DE COORDENAÇÃO TÉCNICA:
Jorcirley de Oliveira
Dirigente Municipal de Educação de Araguaína/TO

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO:
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
Dirigente Municipal de Educação de Florianópolis/SC

SECRETARIA DE FINANÇAS:
Maria Edineide de Almeida Batista
Dirigente Municipal de Educação de Lagoa de Pedras/RN

SECRETARIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS:
Horácio Francisco dos Reis Filho
Dirigente Municipal de Educação de Goiana/PE

PRESIDÊNCIA REGIÃO CENTRO-OESTE:
Virgínia Maria Pereira de Melo (em exercício)
Dirigente Municipal de Educação de Anápolis/GO

PRESIDÊNCIA REGIÃO NORDESTE:
Gelcivânia Mota Silva
Dirigente Municipal de Educação de Serrinha/BA

PRESIDÊNCIA REGIÃO NORTE:
Edelson Penaforth Pinto
Dirigente Municipal de Educação de Tonantins/AM

PRESIDÊNCIA REGIÃO SUDESTE:
Priscilla Maria Bonini Ribeiro
Dirigente Municipal de Educação de Guarujá/SP

PRESIDÊNCIA REGIÃO SUL:
Celso Augusto de Souza de Oliveira (em exercício)
Dirigente Municipal de Educação de Telêmaco Borba/PR

EQUIPE DE ASSESSORES E ESPECIALISTAS

COORDENAÇÃO

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (MG/UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (MG/UFMG).

COMITÊ DE ASSESSORES

Alex Branco Fraga (RS/UFRGS), Begma Tavares Barbosa (MG/UFJF), Edenia Maria Ribeiro do Amaral (PE/UFRPE), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Gilberto Icle (RS/UFRGS), Luiz Carlos Menezes (SP/USP), Marcelo Câmara dos Santos (PE/UFPE), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Margarete Schlatter (RS/UFRGS), Maria Carmen Silveira Barbosa (RS/UFRGS), Maria Eunice Ribeiro Marcondes (SP/USP), Maria Zélia Versiani Machado (MG/UFMG), Rosane Moreira Silva Meirelles (RJ/UERJ) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (SP/USP).

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS

Abraão Juvencio de Araujo (PE/UFPE), Adair Bonini (SC/UFSC), Adecir Pozzer (SC/Consed), Admir Soares de Almeida Junior (MG/PUC Minas), Agustina Rosa Echeverría (GO/UFG), Alaércio Guimarães (MS/Undime), Amarildo Ferreira (RO/Consed), Ana Paula Gomes (MA/Consed), André Ferrer Pinto Martins (RN/UFRN), Andre Luiz Ribeiro Vianna (BA/Consed), Andréa Walder Zanatti (MS/Consed), Andreia Veber (PR/UEM), Antonio Cardoso do Amaral (PI/Consed), Antônio Daniel Marinho Ribeiro (AL/Consed), Carla Andrea Silva Lima (MG/UFU), Carlos Eduardo Povinha (SP/Consed), Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira (BA/Consed), Claudia de Alencar Serra e Sepulveda (BA/UEFS), Claudia Luisa Zeferino Pires (RS/UFRGS), Cleudemarcos Lopes Feitoza (CE/Undime), Danusa Munford (MG/UFMG), Débora Baroudi Nascimento (SP/Undime), Denise Maria de Carvalho Lopes (RN/UFRN), Edilza Laray de Jesus (AM/UEA), Eduardo Adolfo Terrazzan (RS/UFSMS), Eduardo Fleury Mortimer (MG/FaE - UFMG), Eliana Merlin Deganutti de Barros (PR/UENP), Elias Carvalho Pereira Junior (ES/Consed), Emerson Costa SP/Consed), Eriberto Barroso Façanha Filho (AM/Consed), Érico Andrade Marques de Oliveira (PE/UFPE), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Fernando Jaime González (RS/Unijui), Flaviana Gasparotti Nunes (MS/UFGD), Francisco Sales Bastos Palheta (AM/UFAM), Genildo Alves da Silva (AC/Consed), Gerson da Silva Rodrigues (SP/Undime), Giovani Jose da Silva (AP/UFAP), Gisele Girardi (ES/UFES), Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes (MT/Consed), Gleyson Souza dos Santos (SE/Consed), Haydée Glória Cruz Caruso (DF/UnB), Henrique Lima Assis (GO/Consed), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (PR/UEL), Ínia Franco de Novaes (MG/Eseba-UFU), Iracilda da Silva Almeida (AL/Undime), Ivo Marçal Vieira Junior (DF/Consed), João Manoel de Faro Neto (SE/Consed), Joelma Bezerra da Silva (RR/Consed), José Ailto Vargas da Rosa (ES/Undime/SEDUC), Joseni Terezinha Frainer Pasqualini (SC/Consed), Jussara Fraga Portugal (BA/UNEB), Leandro Mendes Rocha (GO/UFG), Leila Cristina Mattei Cirino (PR/Consed), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leonel Piovezana (SC/Unochapecó), Luciana Pegoraro Penteado Gândara (TO/Consed), Marcelo Tadeu Motokane (SP/USP), Marcia Garcia Leal Pires (DF/Consed), Marcílio Souza Júnior (PE/UPE), Marcos Antonio Silva (MG/Consed), Marcos Garcia Neira (SP/USP), Marcos Villela Pereira (RS/PUCRS), Margarida Maria Dias de Oliveira (RN/UFRN), Maria da Guia de Oliveira Medeiros (RN/Undime), Maria de Nazaré Pereira Rodrigues (AC/Consed), Maria del Carmen Fátima Gonzáles Daher (RJ/UFF), Maria Isabel Ramalho Ortigão (RJ/UERJ), Maria Oneide de Oliveira Enes Costa (RO/Consed), Maria Rosário dos Santos (PI/Consed), Maria Tereza Carneiro Soares (PR/UFPR), Marinelma Costa Meireles (MA/Consed), Massilia Maria Lira Dias (CE/UFC), Maurício Brito da Silva (AM/Consed), Mauricio Compiani (SP/Unicamp), Maycon Silva de Oliveira (TO/Consed), Micheline Madureira Lage (GO/IFG), Milton Antonio Auth (MG/Facipi-UFU), Minancy Gomes de Oliveira (PE/Consed), Monica Cerbella Freire Mandarino (RJ/Unirio), Monica Lemos de Matos (RJ/Consed), Parmenio Camurça Citó (RO/UFRR), Paulo André Alves Figueiredo (PA/Consed), Paulo Gerson de Lima (RN/Consed), Paulo Meireles Barguil (CE/Consed), Paulo Sérgio Fochi (RS/Unisinos), Reginaldo Gomes da Silva (AP/Consed), Reinaldo de Luna Freire (PB/Consed), Ricardo Gauche (DF/UnB), Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (RJ/UFF), Rilma Suely de Souza Melo (PB/Undime), Rony Claudio de Oliveira Freitas (ES/IFES), Ruy Cesar Pietropaolo (SP/Universidade Anhanguera), Samuel Silva Chaves (MT/Consed), Sandra Arlinda Carioca (MG/Undime), Santiago Pich (SC/UFSC), Silvia Helena Vieira Cruz (CE/UFC), Simone Riske Koch (SC/Consed), Suraya Cristina Darido (SP/Unesp), Suzana Maria de Castro Lins (PE/Consed), Tânia Tuchtenhagen Clarindo (RS/Undime), Tatiana Garíglio Clark Xavier (MG/Consed), Vagno Ferreira de Sousa (PA/Undime), Vania Fonseca Maia (RJ/Undime), Vilma Lenir Calixto (PR/Consed), Vitor Powaczruk (RS/Consed), Wirley Jatniel Pinheiro de Oliveira (AP/Consed) e Yassuko Hosoume (SP/USP).

PROFESSORES QUE COLABORARAM COMO REVISORES DOS DOCUMENTOS DA BNCC

Rosângela Veiga Júlio Ferreira (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Vânia Fernandes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Simone da Silva Ribeiro (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Luciene Ferreira da Silva Guedes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Márcio Fagundes Alves (MG/Instituto Metodista Granbery), Orlando Ednei Ferretti (SC/UFSC) e Gabriela Pellegrino Soares (SP/USP).

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Henrique Polidoro, Paula Habib e Daniela Mendes.

EQUIPE DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO DO PORTAL DA BNCC

Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF – Coordenadora), Sílvio Lucas Pereira Filho, Douglas Carvalho e Rafael Soares Vieira.

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Pesquisadores

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (DF/UnB – Coordenadora), Adriana Almeida Sales de Melo (DF/UnB), Alan Ricardo da Silva (DF/UnB), Claudete de Fatima Ruas (DF/UnB), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF), Gilberto Daisson Santos (DF/UnB), Gilberto Lacerda Santos (DF/UnB), Janaína de Aquino Ferraz (DF/UnB), José Angelo Belloni (DF/UnB), Loureine Rapôso Oliveira Garcez (DF/UnB), Luiz Honorato da Silva Júnior (DF/UnB), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Ricardo Barros Sampaio (DF/UnB), Rudi Henri van Els (DF/UnB) e Valdir Adilson Steinke (DF/UnB).

Auxiliares de Pesquisa

Adriana Carla Oliveira de Morais Vale (RR), Adriano da Fonseca Melo (MS), Alexsandro Rocha de Souza (BA), Alfredo Souza de Oliveira (MS), Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira (BA), Ana Maria do Nascimento Silva (AL), Andreliza Cristina de Souza (PR), Anny Carneiro Santos (BA), Antonio de Sousa Silva (PI), Catarina Janira Padilha (RR), Claudinne Briano Canuto (PE), Débora Maria do Nascimento (RN), Denise de Oliveira Alves (DF), Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira (PR), Edluza Maria Soares de Oliveira (AL), Elaine Araújo Gheysens (MA), Elaine Maria de Camargos (MG), Eliane Nogueira de Azevedo (MG), Elias Carvalho Pereira Junior (ES), Fabiana Granado Garcia Sampaio (SP) , Fabiane Freire França (PR), Fábio do Socorro Dias Brito (AP), Francileide Souza Alves SE), Francio Xavier Santos Costa (PB), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE), Gilmar Dantas da Silva (CE), Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves (RJ), Helaine Pereira de Souza (BA), Helyne Costa de Jesus (MA), Iara de Oliveira Barros Araújo (PB), Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (RS), Ivone Garcia Barbosa (GO), Janette de Fátima Reis (RO), João Paulo Derocy Cêpa (ES), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES), Jonas Loureiro Dias (AP), Leocádia Maria da Hora Neta (PE), Leonardo Elydio da Silveira (RJ), Luana Serra Elias Tavares (SP), Luciana Barbosa Candido Carniello (GO), Luiz Carlos Santos de Oliveira(AL), Luiz Miguel Martins Garcia (SP), Mara Suzany Romano Bergamo (SP), Márcia Inês Bernadt Wurzius (SC), Marcus Vinicius Silva de Oliveira (RJ), Margarete Ferreira do Vale

de Sousa (RN), Maria de Fátima de Andrade Bezerra (PE), Maria de Jesus Araújo Ribeiro (CE), Maria Gomes Cordeiro (AC), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA), Maria Jose Fernandes dos Reis Fink (RS), Maria Lúcia Pessoa Sampaio (RN), Maria Rita de Cássia Labanca (TO), Mariza Salvi (RO), Marxwell José Albuquerque Alves da Silva (PE), Nilson de Souza Cardoso (CE), Norma Lúcia de Queiroz (DF), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT), Ozana Guterres de Abreu (MA), Patrícia Maria de Souza Régio (AC), Raimundo Araujo Costa Sobrinho (PI), Regina Célia Moraes Vieira (AM), Regina Efigenia de Jesus Silva Rodrigues (GO), Rizalva dos Santos Cardoso Rabêlo (PI), Robson Vila Nova Lopes (TO), Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires (SC), Rosemai Maria Victorio (MT), Rossana Padilha Negreira (RS), Rudson Adriano Rossato da Luz (RS), Sabrina Machado Campos(RJ), Sandra Helena Ataíde de Lima (PA), Sérgio Augusto Domingues (MG), Silvia Sueli Santos da Silva (PA), Soraya de Oliveira Lima (AM) , Sulamita Maria Comini César (MG), Suzy de Castro Alves (SC), Taciana Balth Jordão (MT), Tania Conceição Iglesias PR), Tânia Dantas Gama (PB) e Willas Dias da Costa (AM).

COORDENADORES INSTITUCIONAIS DAS COMISSÕES ESTADUAIS PARA A DISCUSSÃO DA BNCC

Coordenadores indicados pelas Presidências Estaduais da Undime

Maria Izauníria Nunes da Silva (AC/Undime), Josefa da Conceição (AL/Undime), Silleti Lúcia Sarubi de Lyra (AM/Undime), Cleiberton Riullen Souza dos Santos (AP/Undime), Rosilene Vila Nova Cavalcante (BA/Undime), Regivaldo Freires da Silva (CE/Undime), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES/Undime), Luciana Barbosa Cândido Carniello (GO/Undime), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA/Undime), Maria Virgínia Morais Garcia (MG/Undime), Marilda Fernandes de Oliveira Coelho (MS/Undime), Lenir de Fátima Alves Ferreira Vronski (MT/Undime), Nair Cristine da Silva Mascarenhas (PA/Undime), Rosilda Maria Silva (PB/Undime), Aderito Hilton do Nascimento (PE/Undime), Antônio de Sousa (PI/Undime), Alessandro Cristian Vin Linsingen (PR/Undime), Andrea Machado Pereira de Carvalho (RJ/Undime), Andrea Carla Pereira Campos Cunha (RN/Undime), Maria Edineide de Almeida Batista (RN/Undime), Mariza Salvi (RO/Undime), Kennedy Leite da Silva (RR/Undime), Márcia Adriana de Carvalho (RS/Undime), Mareni de Fátima Rosa da Silva (SC/Undime), Paulo Roberto Caduda Santos (SE/Undime), Maridalva Oliveira Amorim Bertacini (SP/Undime) e Cristiane Terezinha Vidotti (TO/Undime).

Coordenadores indicados pelas Secretarias Estaduais de Educação

Rúbia de Abreu Cavalcante (AC/Consed), Laura Cristiane de Souza (AL/Consed), Vera Lúcia Lima da Silva (AM/Consed), Ailton Asdrubal Cardoso Guedes (AP/Consed), Valdirene Oliveira Souza (BA/Consed), Betânia Maria Gomes Raquel (CE/Consed), Rita de Cacia V.M. de Sousa (DF/Consed), João Paulo Derocy Cêpa (ES/Consed), Wisley João Pereira (GO/Consed), Silvana Maria Machado Bastos (MA/Consed), Augusta Aparecida Neves de Mendonça (MG/Consed), Hélio Queiroz Daher (MS/Consed), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT/Consed), Maria Beatriz Mandelert Padovani (PA/Consed), Aparecida de Fátima Uchoa Rangel (PB/Consed), Ana Coelho Vieira Selva (PE/Consed), Carlos Alberto Pereira da Silva (PI/Consed), Rosângela Bezerra de Melo (PR/Consed), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Alessandro Augusto de Azevedo (RN/Consed), Joel Domingos Pereira (RO/Consed), Márcia Helena Maia de Lima (RR/Consed), Maria José Fernandes dos Reis Fink (RS/Consed), Júlia Siqueira da Rocha (SC/Consed), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE/Consed), Ghisleine Trigo Silveira (SP/Consed) e Divino Mariosan Rodrigues de Siqueira (TO/Consed).

Créditos institucionais e ficha técnica – 1ª versão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO:
Renato Janine Ribeiro

SECRETÁRIO EXECUTIVO:
Luiz Cláudio Costa

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Secretário:
Manuel Palacios da Cunha e Melo

DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
Diretor:
Ítalo Modesto Dutra

COORDENAÇÃO-GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL
Coordenador-geral:
Élsio José Corá

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Coordenadora-geral:
Rita de Cássia de Freitas Coelho

COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO MÉDIO
Coordenador-geral Interino:
Ricardo Magalhães Dias Cardozo

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
Coordenador-geral:
Leandro da Costa Fialho

Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed

Presidente/Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina
Eduardo Deschamps

Vice-Presidente/Secretário da Educação do Estado da Bahia
Osvaldo Barreto Filho

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação e da Qualidade de Ensino do Amazonas
Rossieli Soares da Silva

Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul
Maria Cecília Amendola da Motta

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro
Antônio José Viera de Paiva Neto

Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná
Ana Seres Trento Comin

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime

Presidente
TABULEIRO DO NORTE/CE
Alessio Costa Lima

Vice-Presidenta
COSTA RICA/MS
Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral

Secretária de Articulação
MARECHAL FLORIANO/ES
Adenilde Stein Silva

Secretário de Coordenação Técnica
ARAGUAÍNA/TO
Jocirley de Oliveira

Secretário de Comunicação
FLORIANÓPOLIS/SC
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Secretária de Finanças
LAGOA DE PEDRAS/RN
Maria Edineide de Almeida Batista

Secretário de Assuntos Jurídicos
GOIANA/PE
Horácio Francisco dos Reis Filho

Presidente Região Centro-Oeste
CUIABÁ/MT
Gilberto Gomes de Figueiredo

Presidente Região Nordeste
SERRINHA/BA
Gelcivânia Mota Silva

Presidente Região Norte
TONANTINS/AM
Edelson Penaforth Pinto

Presidente Região Sudeste
MARIANA/MG
Elizabeth Cota

Presidente Região Sul
RIO GRANDE/RS
André Lemes da Silva

LEITORES CRÍTICOS

Adair Mendes Nacarato (SP/USF), Airton Carrião (MG/UFMG), Alcilea Augusto (SP/USP), Cármen Lúcia Brancaglion Passos (SP/UFSCar), Aldo Victorio Filho (RJ/UERJ), Alexandre do Nascimento Almeida (RS/UFCSPA), Alexandre José Molina (MG/UFU), Amélia Regina Batista Nogueira (AM/UFAM), Ana Maria De Mattos Guimarães (RS/Unisinos), Anegleyce Teodoro Rodrigues (GO, FEFD/UFG), Anis (DF/Instituto de Bioética), Antonio Hilario Aguilera Urquiza (MS/UFMS), Carlos Benedito de Campos Martins (DF/UnB), Carminda Mendes André (SP/Unesp), Cássia Navas Alves de Castro (SP/Unicamp), Cibelle Celestino Silva (SP/USP), Clara Zeni Camargo Dornelles (RS/Unipampa), Clarice Salete Traversini (RS/UFRGS), Cláudia Estevam Costa (RJ/Colégio Pedro II), Cristiano Alberto Muniz (DF/UnB), Delaine Cafiero Bicalho (MG/UFMG), Diogo Tourino de Sousa (RS/UFSM), Dirce Maria Antunes Suertegaray (RS/UFRGS), Douglas Santos (MS/UFGD), Edleise Mendes Oliveira Santos (BA/UFBA), Eduardo Salles de Oliveira Barra (PR/UFPR), Elcio Cecchetti (SC/SED), Elisete Medianeira Tomazetti (RS/UFSM), Eloisa Acires Candal Rocha (SC/UFSC), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (RJ/UFRJ), Flávia Eloisa Caimi (RS/UPF), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Gilvan Müller de Oliveira (SC/UFSC), Helena Maria Bomeny Garchet (RJ/UERJ), Helenice Aparecida Bastos Rocha (RJ/UERJ), Inés Kayon de Miller (RJ/PUC-Rio), Iole de Freitas Druck (SP/USP), José Angelo Gariglio

(MG/UFMG), José Eustáquio de Sene (SP/USP), Lívia Tenorio Brasileiro (PE/UPE), Luciana Marta Del-Bem (RS/UFRGS), Luís Donisete Benzi Grupioni (SP/USP), Luis Fernando Cerri (PR/UEPG), Luiz Alexandre Oxley da Rocha (ES/UFES), Luiz Henrique Ferreira (SP/UFSCar), Marcelo de Souza Magalhães (RJ/UFRJ), Marcia Paraquett Fernandes (BA/UFBA), Marcos Antônio Campos Couto (RJ/UERJ), Marcos Araújo Bagno (DF/UnB), Marcos Sorrentino (SP/USP), Maria Alice Gravina (RS/UFRGS) , Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Elena Ramos Simielli (SP/USP), Maria Teresa Eglér Mantoan (SP/Unicamp), Marieta de Moraes Ferreira (RJ/UFRJ), Marta Genú Soares (PA/UEPA), Martha Campos Abreu (RJ/UFF), Mauricio Pietrocola Pinto de Oliveira (SP/USP), Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (SP/Mackenzie), Mônica Torres Bonatto (RS/UFRGS), Nestor André Kaercher (RS/UFRGS), Patrícia Del Nero Velasco (SP/UFABC), Paulo Cezar Pinto Carvalho (RJ/Impa/FGV), Pedro Paulo Abreu Funari (SP/Unesp), Renilson Rosa Ribeiro (MT/UFMT), Ricardo Rezer (SC/Unochapecó), Rodolfo Rozengardt (Argentina/ Universidad Nacional de La Pampa/Universidad Nacional de Avellaneda), Rosa Maria de Oliveira Graça (RS/UFRGS), Rosiléia Oliveira de Almeida (BA/UFBA), Sandra Regina Ferreira De Oliveira (PR/UEL), Silvana de Gaspari (SC/UFSC), Simone Portugal (DF/UnB), Sirio Possenti (SP/Unicamp), Sonia Kramer (RJ/PUC-Rio)Terezinha da Conceição Costa-Hübes (PR/Unioeste), Tizuko Morchida Kishimoto, Valter Bracht (ES/UFES)Vânia Carvalho de Araújo (ES, UFES), Vânia de Fátima Matias de Souza (PR/UEM), Vânia Rubia Farias Vlach (MG/UFU), Werner Heidermann (SC/UFSC) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (PA/UFPA).

PARCERIA:

UNDIME
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

consed
Conselho Nacional de Secretários de Educação

REALIZAÇÃO:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

BRASIL
GOVERNO FEDERAL

Brinquedos e Brincadeiras de Creches

MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Brinquedos e Brincadeiras de Creches

MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

BRASÍLIA, 2012

APOIO

unicef

REALIZAÇÃO

Ministério da
Educação

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE CRECHES
MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Realização — Ministério da Educação

Apoio — Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF

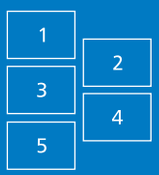
Elaboração do texto final — Tizuko Kishimoto
Adriana Freyberger

Projeto gráfico e revisão de texto — KDA Design

Ilustrações — Luis Augusto Gouveia

Ilustrações de arquitetura — Adriana Freyberger

Ilustrações da capa



1. Tom Kersten, 4 anos
2. Tiê Bandeira Brasileiro, 3 anos
3. Mariana Atala, 2 anos e meio
4. Janaina Alves Bandeira, 3 anos e meio
5. Samuel da Nóbrega, 3 anos

Fotos — Arquivos Faculdade de Educação USP e Oficina de Brincar

Tiragem — 110.000 exemplares

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica
Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012.
158 p.: il.

ISBN 978-85-7783-079-4

1. Creches. I. Título.

CDD 362.712

Jovenice Ferreira Santos – Bibliotecária CRB-5/1280

A reprodução desta publicação,
na íntegra ou em parte, é permitida
desde que citada a fonte.

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a),

Sua instituição está recebendo a publicação Brinquedos e Brincadeiras de Creche – Manual de Orientação Pedagógica.

Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade.

O presente documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, visando atender ao estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 que determinou o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e contou com a parceria do UNICEF. O desenvolvimento do trabalho contou com a participação e colaboração da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, membro titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e da consultora Dra. Adriana Freyberger, arquiteta com doutorado em educação, especializada em espaços para crianças.

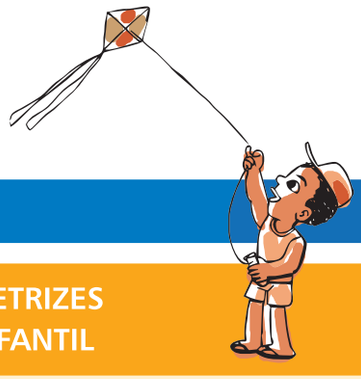
Esta iniciativa pretende esclarecer que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compoem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Sugerimos que este material seja colocado à disposição de todos os interessados – gestores municipais e escolares, professores, coordenadores, formadores, conselhos municipais de educação, pesquisadores, entre outros -, pois oferece orientações para seleção, organização e uso dos brinquedos e materiais lúdicos seguindo os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI, publicadas em 09/12/2009 no Diário Oficial da União.

Secretaria de Educação Básica / MEC

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO 10

MÓDULO I BRINCADEIRA E INTERAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 14

1. BRINCADEIRA E INTERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS 15

a) Conhecimento de si e do mundo 18

b) Linguagens e formas de expressão 20

c) Narrativas e gêneros textuais, orais e escritos 25

d) A brincadeira e o conhecimento do mundo matemático 34

e) Brincadeiras individuais e coletivas 36

f) Brincadeiras livres: cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar 37

g) Brincadeiras e vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade 41

h) Brincadeiras: mundo físico e social, o tempo e a natureza 44

i) Brincadeiras com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura 49

j) Brincadeiras, biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais 50

k) Brincadeiras e manifestações de tradições culturais brasileiras 52

l) Brincadeiras e tecnologia 53

2. BRINCADEIRA E PROPOSTA CURRICULAR 54

a) Integração das interações, brincadeiras e experiências da comunidade 55

b) Preservar valores da comunidade e integrar tecnologias 57

c) Acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico 58

d) Registros de adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) 60

3. BRINCADEIRAS NAS TRANSIÇÕES DA CASA À CRECHE E DA CRECHE À PRÉ-ESCOLA 61

MÓDULO II **BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MATERIAIS PARA BEBÊS** (0 A 1 ANO E MEIO) **62**

1. BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS QUE FICAM DEITADOS **64**

2. BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS QUE SENTAM **68**

3. BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS QUE ENGATINHAM **78**

4. BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS QUE ANDAM **80**

5. ORGANIZAÇÃO DO BRINQUEDO COMO DIREITO DA CRIANÇA **83**

MÓDULO III **BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MATERIAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS** (1 ANO E MEIO A 3 ANOS E 11 MESES) **84**

1. SEGUNDO ANO **85**

a) Brinquedos e materiais para a área interna e externa 86

b) Papel do adulto na brincadeira com objetos e na reorganização dos brinquedos 93

c) Atividades coletivas com agrupamentos de crianças de 1 a 2 anos 94

d) Conforto para a professora durante a observação 94

2. TERCEIRO ANO **94**

a) Brincadeira de faz-de-conta: atividade principal da criança 97

b) Construção de mobiliário para áreas de faz de conta 98

c) Ampliação da qualidade do brincar 100

d) Dançar, pintar, desenhar e construir - outras formas de expressão lúdica 100

e) Brincar na areia e na água 101

f) Construção da identidade da criança por meio do brincar 103

g) Valorização das diferenças nas crianças 103

h) Desenvolvimento de projetos e o conhecimento do mundo físico, social e matemático 104

MÓDULO IV **ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO, DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS** 108

1. AMBIENTES PARA BEBÊS 111

a) Entrada e acolhimento 112

b) Sala de atividades e de experiências 113

c) Espaço do sono 115

d) Espaço do banho 116

e) Solário e jardim sensorial 116

2. AMBIENTES PARA CRIANÇAS PEQUENAS (1 A 3 ANOS) 120

a) Entrada e acolhimento 120

b) Sala de atividades 121

c) Sugestões de materiais 126

d) Espaços de banho, troca e sono 127

e) Parque 128

f) Sugestões de brinquedos para espaço externo 129

3. PARQUE INFANTIL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, EXPERIMENTAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CULTURA LÚDICA 130

4. DA SIMPLICIDADE À ORIGINALIDADE: OS MATERIAIS PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS 134

MÓDULO V **CRITÉRIOS DE COMPRA E USOS DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL** 138

1. PROCESSO DE ESCOLHA E AS CARACTERÍSTICAS DO BRINQUEDO 140

2. ESCOLHA DOS MATERIAIS POR LICITAÇÃO OU TOMADA DE PREÇO 144

3. CRITÉRIOS DE COMPRA 146

4. CRITÉRIOS DE USO 147

5. IDADES E INTERESSES DAS CRIANÇAS 148

6. BRINQUEDO ADEQUADO À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 149

7. PREÇO DO BRINQUEDO 151

8. CRITÉRIOS PARA COMPRA PÚBLICA QUE GARANTAM A QUALIDADE DO MATERIAL 152

9. ESCOLHA, SELEÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DOS MATERIAIS PARA COMPRA PÚBLICA 152

RECOMENDAÇÕES FINAIS E ORIENTAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS 155

INTRODUÇÃO

Este manual tem a finalidade de orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches destinadas especialmente a crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses, com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009). Embora o universo de crianças com idade até 5 anos e 11 meses também seja objeto de atenção, a prioridade está sendo dada à educação das crianças menores que, historicamente, foram excluídas do sistema público de educação.

A introdução de brinquedos e brincadeiras na creche depende de condições prévias.

1. Aceitação do brincar como um direito da criança;
2. Compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades;
3. Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações;
4. Desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora.

Tais condições requerem o detalhamento de aspectos que emergem na prática pedagógica.

Quais brinquedos selecionar e adquirir?

Em que quantidade?

Há certeza sobre sua qualidade?

Como utilizá-los?

Como modificar e recriar o espaço físico para introduzir novos mobiliários, materiais e brinquedos?

Os interesses e necessidades das crianças de diferentes segmentos étnicos, sociais e culturais estão sendo contemplados?

Como é possível utilizar um conjunto de brincadeiras que seja, ao mesmo tempo, adequado individualmente e, também, a todo o agrupamento de crianças?

Como acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico em conjunto com a família?

A creche oferece às crianças e a suas famílias o melhor em termos de serviços e materiais para a sua educação?

A creche tem uma proposta curricular em que o brincar e a interação sejam contemplados?

São muitas as questões e dúvidas abordadas por este manual, mas é fundamental o empenho da professora e da equipe da creche para que as sugestões possam ser recriadas, dentro do contexto de cada prática e que, de fato, ocorra uma mudança duradoura, capaz de promover qualidade na vida das crianças e de suas famílias.

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade.

A criança é cidadã - poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo.

O brincar ou a brincadeira - considerados com o mesmo significado neste texto - é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.

O brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família. Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade.

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruida, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os

brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências. É nesse processo que vai experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas.

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneista e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessário a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe das creches.

É o conjunto desses fatores - as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto - que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil.

Assim, neste manual, a brincadeira é sempre considerada com o sentido de um brincar de qualidade. Para educar crianças pequenas, que ainda são vulneráveis, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação e o cuidado à brincadeira. Tal tarefa depende do projeto curricular, um documento orientador das práticas cotidianas, das programações diárias que acompanha a vida das crianças, amplia gradualmente suas experiências em todo o período de vivência na creche e precisa ser construído pela equipe junto com as crianças e seus familiares. O brincar e as interações devem ser os pilares da construção deste projeto curricular.

Para atender a essas preocupações, o manual foi concebido em duas versões, com o mesmo conteúdo.

A primeira versão corresponde ao livro, que inclui o conjunto completo das recomendações propostas, para ser distribuído às instituições de educação infantil.

A segunda versão é a subdivisão do livro em cinco fascículos, que serão destinados às professoras. A opção por fascículos separados objetivou a produção de um material mais leve e focado nos agrupamentos infantis ou temas, como organização do espaço e compra de brinquedos. Os fascículos, por serem pequenos, funcionam como práticos guias para rápidas consultas específicas.

Conteúdo dos Fascículos

MÓDULO I

Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

MÓDULO II

Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês
(0 a 18 meses)

MÓDULO III

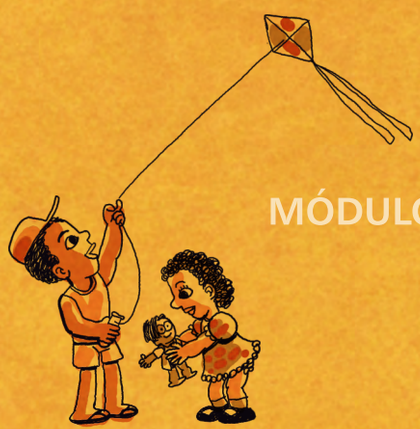
Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas
(1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)

MÓDULO IV

Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas

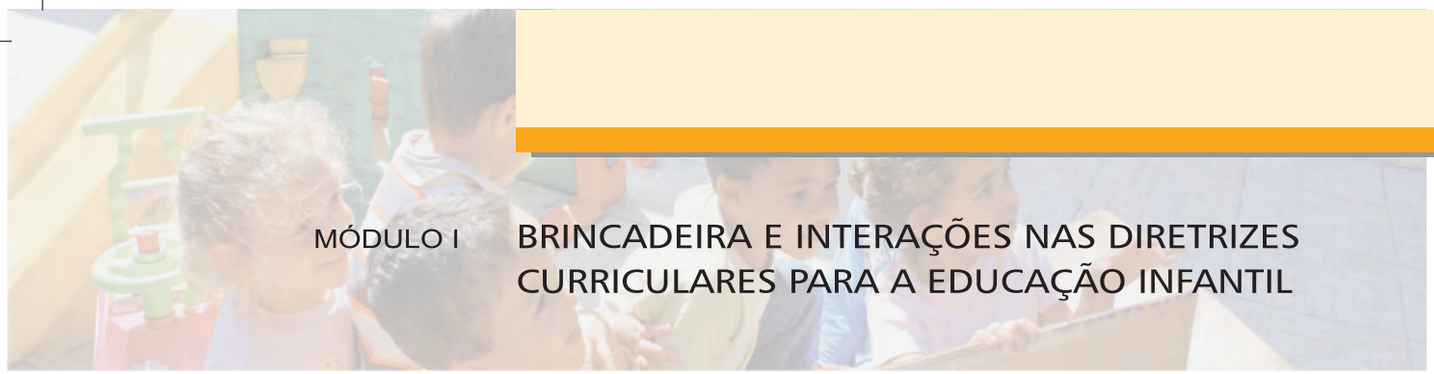
MÓDULO V

Critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para Instituições de Educação Infantil



MÓDULO I

BRINCADEIRA E INTERAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



MÓDULO I

BRINCADEIRA E INTERAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste módulo são analisados 3 itens contemplados pelas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil.

1. Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis
2. Brincadeira e proposta curricular
3. Brincadeira nas transições da casa à creche e da creche à pré-escola

1. Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, de 2009, indicam que:

> as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas.

Para iniciar a análise, é preciso pensar no significado de **Interação**: ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou duas ou mais pessoas; ação recíproca. (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

Na educação infantil, sob a ótica das crianças, ocorrem interações entre:

- **as crianças e as professoras/adultos** - essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras;
- **as crianças entre si** - a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com as maiores);
- **as crianças e os brinquedos** - por meio das diferentes formas de brincar com os objetos / brinquedos;
- **as crianças e o ambiente** - a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar. Uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente dos brinquedos. Um escorregador alto no parque, além do risco oferecido ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo.

- **as crianças, as instituições e as famílias** - tais relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos.

Como ampliar a ação recíproca entre a(s) criança(s) e a professora?

A forma como a professora interage com a criança e seu agrupamento infantil, a relação corporal que estabelece e que envolve corpo e olhar, pode facilitar ou dificultar o diálogo. Tal relação pode ser de igualdade ou de superioridade, e será exemplificado nas figuras que se seguem.

Na figura 1, a professora está no mesmo nível que as crianças e junto com elas. Sua postura corporal aberta revela disponibilidade para interagir com o grupo, o que representa uma forma de comunicação facilitadora.

Já na figura 2, a professora apenas observa, sua postura é de vigia, ela não se inclui no grupo. A postura corporal isolada denota uma atitude de não interação com o grupo.

Na figura 3, professora e criança mantêm contato direto pelo olhar e estabelecem um diálogo que as envolvem. Essa forma de interação possibilita a construção de uma cultura partilhada entre a professora e a criança, criando um fluxo positivo que potencializa a aprendizagem.

A figura 4 mostra uma relação corporal distante, de um adulto que sempre olha para a criança "de cima" e não facilita a criação de um vínculo de confiança e proximidade, fundamental para processos comunicativos na primeira infância, em especial na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.

Portanto, as figuras 1 e 3 indicam interações positivas e partilhadas e as 2 e 4, a ausência de interações facilitadoras para a comunicação. As interações e a brincadeira, que não podem ser separadas na educação infantil, aparecem na forma de práticas pedagógicas planejadas pelas professoras e em experiências vividas pelas crianças.

FIGURA 1
Agregar, estar junto

FIGURA 2
Observar de fora, vigiar o grupo

FIGURA 3
Envolver com o olhar, ser parceiro

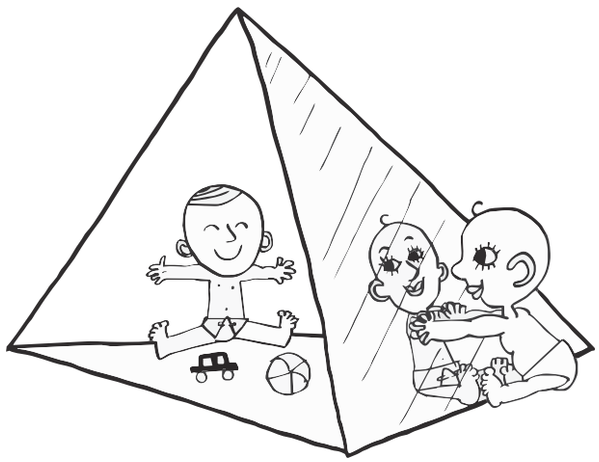
FIGURA 4
Olhar de cima, impor ação

As práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas que contemplem os 12 itens que serão a seguir especificados:

a. Conhecimento de si e do mundo

Experiência corporal - ver-se diante de um espelho favorece ao bebê o conhecimento de si mesmo e o leva a se identificar como distinto de outras crianças e dos objetos.

Espelho triangular no qual a criança "entra" dentro e vê múltiplas imagens. Do lado externo, espelho comum - material confeccionado sob encomenda.



Experiência com cores - o conhecimento de si próprio pode ser experimentado pela imersão no universo das cores, através das sensações produzidas por folhas de celofane coloridas, que se penduram em varais.

Experiência com sons - cortinas coloridas com aplicação de chocalhos e outros objetos sonoros também proporcionam aos bebês a descoberta de sons na relação com o corpo. O toque, a investigação e a curiosidade são formas de aquisição de conhecimento de si mesmo e do mundo que os cerca.

Experiências corporais e afetivas - o adulto, ao pegar a criança no colo, troca olhares, sorrisos e oferece um clima afetivo e de bem-estar criando oportunidade para as primeiras descobertas; massagens no corpo e ambientes planejados com materiais diversos proporcionam novas experiências; brincadeiras corporais propiciam desafios motores, como subir em almofadas, pegar um brinquedo colocado a certa distância, ou pegar vários materiais com as mãos; tocar seu próprio corpo, brincar com as mãos, pés e dedos.

Exploração e conhecimento do mundo - as experiências motoras (corporais) possibilitam posicionar o corpo para a exploração dos objetos, de subir em almofadas ou entrar em um buraco, ações que favorecem o conhecimento do mundo. Ao colocar o brinquedo na boca, as crianças sentem sua textura, conseguem diferenciar algo que é mole ou duro, mas tais características ainda estão no plano da experiência vivida, seu pensamento ainda não consegue conceituar. Essas experiências constituem as bases para que mais tarde possam compreender os conceitos.

Tapetes com diferentes texturas e cores ou objetos que podem ser explorados, trazem experiências significativas para os bebês. Estruturas com materiais pendurados de diferentes cores, tamanhos e texturas que, ao serem puxados pelas mãos ou pés dos bebês, emitem sons e permitem que eles decidam sobre o que querem fazer – balançar, puxar, ver e ouvir.

BRINCAR COM FRUTAS E LEGUMES

Frutas e legumes, presentes em todas as regiões brasileiras, possibilitam inúmeras experiências que encantam os bebês por seus odores, sabores e colorido. Deve-se valorizar os legumes da época, de diferentes consistências e coloridos como cenoura, beterraba e tomate; o sabor ácido da laranja e do limão, os odores do abacaxi, do maracujá .

Experiências expressivas – entre as brincadeiras interativas que levam o bebê a se expressar, é muito conhecida a de "esconder e achar" com fralda, dizendo "cucu", "escondeu", "achou". Essa brincadeira ajuda a criança a aprender os significados dos movimentos, regras e a expressão da linguagem oral e dos gestos. Mas somente quando o bebê inicia a brincadeira e a conduz, escolhendo se vai esconder a si mesmo, ou seu bichinho de estimação, há aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Nesse momento, ele teve agência (decisão própria). Essa forma de brincar para esconder outros objetos desperta a curiosidade e o prazer – da descoberta, da repetição e recriação da ação. Há muitos brinquedos em que se colocam bolinhas dentro de estruturas com túneis que possibilitam a expressão do prazer do "desaparecer" e "reaparecer".

Brincadeiras de adultos e crianças de esconder objetos em baixo de almofadas ou copinhos, além de divertirem as crianças que procuram encontrá-los, criam desafios para as mentes infantis em desenvolvimento.

b. Linguagens e formas de expressão

As crianças expressam significações quando brincam: com gestos, falam, desenham, imitam, cantam ou constroem estruturas tridimensionais. São tais ações que se denominam formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. No interior dessas formas de expressão se encontram diferentes modalidades de linguagem e gêneros textuais: falar, escrever cartas, contos de fadas, contos fantásticos etc.

EXPRESSÃO GESTUAL E VERBAL

As crianças comunicam-se por diferentes linguagens, por gestos, expressões, olhares, pela palavra. Os bebês se expressam inicialmente por gestos e sorrisos e, depois, pelas palavras.

O aprendizado da fala (linguagem verbal) se inicia no nascimento com a comunicação entre as crianças e seus pais em casa e, depois, entre a professora e a criança ou entre as crianças na creche. Há diversos estilos de comunicação familiar que levam as crianças a aprenderem a falar e que fazem parte de suas culturas quando ingressam na creche.

A comunicação na creche, que valoriza as interações e a brincadeira, acontece em diversos momentos:

- quando a professora conversa com o bebê e ele responde com um gesto, olhar ou sorriso;

- nas brincadeiras, ao relacionar nomes dos objetos e situações do seu cotidiano;
- nas brincadeiras corporais de exploração dos objetos do ambiente;
- nas brincadeiras de imitação;
- nas danças e nas músicas;
- nos desenhos e grafismos;
- nas comunicações cotidianas e no recontar histórias;
- na expressão de poesias, parlendas, adivinhas, cantigas de roda e de ninar.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

A expressão dramática começa a surgir quando as crianças manifestam o desejo de assumir papéis, como os de motorista, mãe, professora. Quando entram no faz de conta compreendem as funções desses personagens na sociedade: do motorista que dirige carros, da professora que educa as crianças ou da mãe que dá comida para o bebê. Essas imitações, embora importantes, são repetições de ações observadas pelas crianças sem a compreensão do significado dos papéis desempenhados. A dramatização de situações imaginárias, tanto nas brincadeiras de faz de conta como no recontar histórias, deve ser livre para que as crianças possam expressar suas emoções e seus desejos. Nessa atividade, a variedade de acessórios, como bonecas de diversos tipos, berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos – cegonha, caçamba, bombeiro, posto de gasolina, fantoches, bichinhos e kit médico, auxiliam a representação de papéis, ampliando o repertório das brincadeiras.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Atividades relacionadas às artes plásticas incluem brincar com tinta ou utilizar-se da natureza para fazer tintas – com plantas, com terra –, possibilitando tanto experiências sensoriais e prazerosas quanto plásticas. Brincadeiras com cores iniciam-se com a exploração das tintas com as mãos, com o corpo, com pincéis, mas ganham em qualidade ao saber misturá-las e recriá-las.

Para iniciar atividades relacionadas às artes plásticas para as crianças pequenas de creches, convém introduzir primeiro a brincadeira livre de explorar tintas, de sentir a sensação de pintar as mãos, o corpo, o papel, de misturar tintas e utilizá-las em diferentes tipos de papéis, superfícies e objetos pequenos e grandes. Com as crianças maiores, avançar em projetos relacionados à construção de uma paleta de cores - o conjunto de cores de uma determinada obra, seja ela pintura, escultura ou desenho.

Para as maiores da pré-escola, em uma atividade ligada à construção de cores a partir de elementos da natureza, pode-se oferecer inicialmente uma paleta com tons marrons, terras e verdes.

Em uma atividade plástica ligada a pintura de flores, pode-se oferecer outro conjunto com tons roxos, rosas, branco, verdes, azuis e laranjas. A paleta de cores é uma combinação inicial que visa oferecer suporte às crianças em atividades plásticas que buscam aprimorar os conceitos de arte e estética.

Um brincar de qualidade inclui a experiência com a arte, as atividades plásticas e o uso de cores como suporte prévio para que as crianças encontrem prazer e reconheçam na sua produção artística uma estética e uma beleza próprias.

As diversas técnicas voltadas para os trabalhos plásticos (argila, pintura, colagem etc.) requerem materiais apropriados.

Crianças gostam de fazer marcas para expressar sua individualidade e as tintas, nas artes plásticas, são ferramentas que cumprem essa finalidade.

Brincar com massinhas, argila, gesso ou materiais de desenho, pintar, fazer colagens e construções com diferentes objetos, são linguagens plásticas associadas a experiências sociais, motoras e sensoriais prazerosas. Entretanto, é preciso dispor de grande quantidade de massinha e argila para que as crianças possam construir seus projetos (cerca de um quilo para cada uma).

Uma quantidade pequena só possibilita a manipulação e não a modelagem das formas que expressam a imaginação, os desejos e as intenções de cada criança. A manipulação é importante no início, mas deve ser seguida de inúmeras oportunidades para dar forma aos propósitos da própria criança, o que só é possível com uma boa quantidade de argila.

O desenvolvimento do imaginário está relacionado com a oferta cotidiana de práticas que ofereçam suporte para que as crianças possam realizar suas recriações. Ver diferentes tipos de esculturas, dispor de técnicas para compreender como se faz a modelagem e ter materiais à disposição para uso independente, são práticas necessárias que auxiliam a expressão criativa. Para valorizar a autonomia das crianças, é necessário dispor de tempo e materiais em quantidade suficiente para que elas escolham estes materiais e as técnicas adequadas à produção do que desejam para suas expressões, quer seja no desenho, no gesto ou na modelagem.

EXPRESSÃO MUSICAL

A música é essencial para a formação do ser humano. Auxilia o desenvolvimento do raciocínio lógico, traz envolvimento emocional e é instrumento de interação. Brincadeiras de experimentar diferentes sons e instrumentos musicais contribuem para o desenvolvimento da linguagem e a formação integral das crianças.

Algumas sugestões para a expressão musical

- Ouvir e produzir sons, altos, baixos, acompanhados de movimentos e uso de recursos da natureza, do corpo, dos objetos e materiais diversos, assim como o conhecimento da diversidade de músicas infantis ampliam as experiências das crianças.

- Brincar de cantar palavras, como o nome das crianças, em diferentes ritmos e alturas, traz envolvimento afetivo e propicia interações .
- Transformar conversas com crianças pequenas em momentos de musicalização cria um clima de afetividade, de prazer partilhado e de encantamento. Ao falar com a criança, por exemplo "Vamos tomar banho", cantar essa frase utilizando uma melodia conhecida. Tanto a palavra como a frase, que fazem parte da conversação diária, podem ser cantadas para que a criança entre em contato com a linguagem musical.
- Brincar com a voz, em repetição de sons, como o "ba, ba, ba" que o bebê balbucia, com o uso de estruturas melódicas, mas sem as letras das músicas, proporcionam experiências prazerosas e contribuem para a musicalização.
- Encontrar um tempo na rotina diária para transformar a "conversa com a criança" em um "musical". A criança maior já utiliza a estrutura de uma cantiga ou parlenda para criar novas músicas ou até contar histórias.
- Para estreitar os vínculos entre a família e a creche e dar continuidade às experiências anteriores das crianças, aproveitar a cultura musical que elas já trazem de casa para valorizar suas identidades culturais para, depois, acrescentar novos tipos de músicas que enriqueçam seus repertórios.
- Os brinquedos musicais de berço ou de manipulação para a produção de diferentes sons e ritmos melódicos contribuem, não só para a musicalização, mas para a expressão das diferentes linguagens infantis.
- Pode-se criar sons batendo com uma colher de pau em panelas enfileiradas, batendo duas tampas de panelas ou tocos de madeira ao ritmo das músicas , falar ou criar sons dentro de tubos e caixas.
- Os bebês se divertem ouvindo os sons do despertador ou batendo em sinos e objetos pendurados que produzem sons. Pode-se criar um ambiente de exploração ao pendurar muitas tiras de papel laminado ou celofane colorido no teto, na altura das crianças, para que elas possam tocar e criar sons.
- Cantar músicas, recitar parlendas, ouvir histórias cantadas são recursos importantes para todas as crianças.
- Recolher as cantigas que as mães cantam para os seus filhos e cantar para as crianças. O repertório individual torna-se coletivo, atende à diversidade cultural e traz identidade às crianças.

c. Narrativas e gêneros textuais, orais e escritos

No processo de interação com o mundo, as crianças adquirem experiências de narrativas veiculadas pelas linguagens oral, escrita e visual.

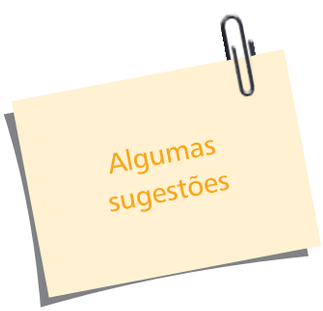
Há várias formas para narrar experiências e mostrar significados, seja utilizando cada uma das linguagens seja integrando-as.

Para favorecer as experiências de narrar, as crianças podem ser levadas a apreciar as várias modalidades de linguagens e com elas interagir:

FALADA	- praticar a conversação, ouvir músicas, cantar, contar e ouvir histórias, brincar com jogos de regras, com jogos imitativos, ver e comentar programas de TV, vídeos e filmes.
ESCRITA	- usar ambientes impressos, livros, cartazes, letras, revistas, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos.
VISUAL	- ver e criar imagens, desenhos, construções tridimensionais, ilustrações, retratos, animação, TV, filmes.
COMBINAÇÃO DE LINGUAGENS VISUAL / ESCRITA / FALADA	- baseia-se em equipamentos que utilizam a tela como suporte e possibilitam a interação entre máquina e espectador, a exemplo dos computadores e da TV. Internet, jogos eletrônicos e filmes possibilitam a conjunção das linguagens falada, escrita e visual, enquanto as embalagens de brinquedos e alimentos, livros, revistas, capas de CD, privilegiam as linguagens escrita e visual.
MEDIAÇÕES CRÍTICAS	- ao analisar os programas televisivos ou propagandas, pode-se ampliar a experiência das crianças por meio da mediação crítica da professora, que consiste em comentários críticos durante as brincadeiras, enquanto olha a imagem de um livro ou vê algum programa de TV.

Há dois fatores importantes para ampliar as narrativas das crianças: o trabalho integrado com a família e o uso da sua cultura popular .

Quando se estreitam as relações entre a casa e a creche ou se conhecem os brinquedos e brincadeiras preferidos pelas crianças, seus familiares e comunidade, ou seja, a sua cultura popular, caminha-se na direção da ampliação das experiências de narrativas infantis. Considerar os saberes das crianças implica em não rotular como inadequada uma música cantada por elas, ou uma preferência de dança ou um gesto, mas procurar ampliar suas experiências.



- Escutar as crianças - deixar as crianças falarem de situações ou brincadeiras que aprenderam nos ambientes pelos quais circularam antes da sua vinda à creche;
- Perguntar às famílias - quais são os brinquedos, materiais e brincadeiras preferidos pelas crianças, para dar continuidade na creche às experiências do lar.

- Usar a narrativa das crianças - especialmente na hora da roda de novidades, ou no momento em que as crianças se reúnem para falar sobre o que fizeram no dia anterior, aproveitar qualquer narrativa sobre suas experiências e brincadeiras prediletas para a exploração das várias linguagens. Se o menino conta que jogou bola com o pai, escrever em um papel ou cartolina "Pedro jogou bola com o pai", mostrar para as crianças e ouvi-las, pois podem surgir discussões interessantes sobre as letras escritas no papel. Em outro momento, se Pedro quiser, poderá desenhar usando essa cartolina com a frase criada com sua narrativa. Desse modo haverá continuidade da experiência significativa vivida por Pedro, e a linguagem verbal se transforma em linguagem escrita e, depois, em plástica, por meio do desenho. O letramento se fortalece com o uso da diversidade de linguagens para expressar os mesmos significados. A cada expressão as crianças vão ressignificando melhor suas experiências e, em contato com o adulto e outras crianças, vão aperfeiçoando sua forma de ver o tema de seu interesse.
- Dar um pequeno papel para desenhar o mesmo tema de interesse das crianças, depois outro maior, ou pintá-los com diferentes tipos de materiais. Lápis, crayon, tintas variadas, criam sempre oportunidades para ampliar experiências.
- Visitar, se possível, a casa de cada criança - para conhecer como brincam e quais são os seus brinquedos e brincadeiras. Pode-se, como alternativa, solicitar à mãe ou à criança para comentar quais são seus brinquedos prediletos. Ao comentar na creche a respeito dos brinquedos de cada um, a criança se sente valorizada. Solicitar às crianças que tragam brinquedos não mais utilizados para pendurar na sala ou fora dela, organizando o ambiente e tornando-o lugar de curiosidade, de exploração e de conversação. São objetos que lembram a casa e com muitas histórias para contar e partilhar.
- Valorizar a cultura das crianças - deixar as crianças contarem o que gostam de fazer em suas casas, valorizar experiências vividas, são oportunidades de trazer e ampliar suas narrativas. Após essa escuta, a professora poderá mostrar outros conteúdos da cultura oral, introduzindo novos contos, parlendas, trava-línguas, adivinhas, músicas, danças, livros, programas de TV e outras brincadeiras, ampliando desse modo ainda mais as experiências das crianças.
- Participar da conversação diária com adultos e outras crianças, ouvir e cantar músicas, contar e ouvir histórias, brincar com jogos em que se discutem as regras ou os pontos ganhos ou perdidos, partilhar temas das brincadeiras de faz de conta com outros parceiros são momentos que enriquecem as experiências das crianças.

O contato com a diversidade dos textos orais e escritos por meio da participação em conversas cotidianas, contato com outros textos, como bilhetes e receitas, acesso aos textos da cultura oral como cantigas de ninar, de roda, parlendas, trava-línguas, fórmulas de escolha, adivinhas, enigmas, linguagens secretas, histórias de bichos, de animais, contos e lendas brasileiras e de vários povos, amplia o repertório das narrativas infantis.

Crianças que aprendem gêneros de texto como "Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô", facilmente tornam-se autoras quando inserem o seu próprio nome ou o de uma pessoa querida no lugar do "vovô". É comum, também, o aproveitamento de frases de histórias que elas ouviram.

As crianças ampliam suas narrativas ao dispor do acervo de textos da literatura e da cultura oral que permanecem como estruturas básicas para novas recriações.

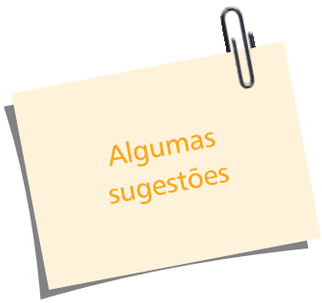
ATENÇÃO:

- As crianças pequenas deixadas sozinhas permanecem passivas diante dos programas de TV ou filmes e pouco compreendem o que se passa, pela dificuldade da linguagem. Elas precisam de ações corporais, de exploração do ambiente e de interação para compreender o mundo e desenvolver a sua linguagem.
- Os momentos da programação para crianças maiores, em que se oferecem práticas de ver programas de TV, ver vídeos e filmes, devem ser acompanhados de conversas com a professora. Não podem ser momentos estáticos, em que as crianças apenas absorvem passivamente o que se passa nas telas desses equipamentos. Conversar com a professora nos momentos de ver e ouvir a TV, vídeos e filmes, leva à promoção da visão crítica através dos comentários, sem proibir – é o que os especialistas chamam de letramento crítico. Ao ouvir e recontar histórias, as crianças experimentam o prazer de falar sobre o que viram na TV, o que conversaram com os amigos ou com os pais, incluindo suas experiências e outras histórias que conhecem.
- Quando as famílias partilham informações com a equipe da creche / pré-escola sobre o que as crianças gostam de fazer em casa e escutam o que a professora diz sobre o que seus filhos fazem na instituição, criam-se pontes para a construção de um currículo que amplia a responsabilidade pela educação das crianças pequenas (pais e creche / pré-escola /comunidade).

  Essa é a ponte de ligação para ampliar a imaginação e a brincadeira mas, também, para criar entre a professora e os pais um sistema de apoio contínuo, de mediações que potencializam e enriquecem as experiências das crianças.
- O conteúdo da escuta das crianças deve ser ampliado pela inserção de novos conhecimentos, especialmente provenientes da literatura infantil e da vida cotidiana. Essa prática requer o planejamento curricular e programático da creche, a formação das professoras para que tais gêneros de textos estejam presentes nas suas práticas cotidianas. Não se pode esquecer que há a necessidade de supervisão das práticas para verificar a continuidade dessas experiências na creche e a ação política de dar suporte material para que elas sejam implementadas.

Objetos e atividades que contribuem para as experiências narrativas

As crianças fazem suas narrativas utilizando várias linguagens: gestuais, orais e gráficas. Brinquedos, materiais e atividades diversas servem para que as crianças expressem suas experiências utilizando vários recursos para narrar o que percebem ao seu redor.



- Bebês utilizam os gestos e algumas vocalizações para explicar como conhecem os objetos ao seu redor. Um bebê, que ainda não domina a linguagem verbal, explica ao adulto o que quer utilizando, por exemplo, gestos com o corpo, com as mãos, com expressões faciais, para narrar sua experiência.
- A experiência narrativa do bebê é corporal, é gestual, com acompanhamento de alguns sons que consegue articular.
- Para ampliar as experiências narrativas das crianças é fundamental que o adulto tenha um tempo diário com cada criança para ouvir suas narrativas e observar o que elas fazem, para planejar novos suportes para ampliar tais experiências.

NARRATIVA DE UM BEBÊ

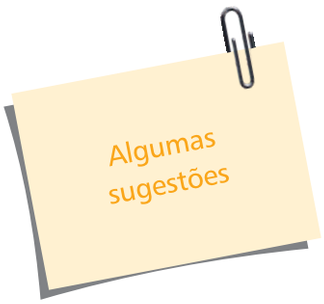
- Um bebê de um ano, nos momentos de brincadeiras com sua mãe, aprendeu a reorganizar as almofadas em uma varanda para brincar de fazer túneis, brincar de procurar brinquedos ou atravessar o túnel para encontrar sua mãe.
- Na ausência da mãe, outra pessoa que desconhecia essa forma de organizar o espaço da brincadeira e ainda não compreendia a linguagem do bebê, brincava na mesma varanda com almofadas. O bebê tentava explicar pelos gestos e pelo corpo como queria brincar. Ao não ser compreendido, balançava a cabeça e o indicador do dedo para dizer "não é assim", e verbalizava "nã, nã, nã". O bebê tentava pegar as almofadas que eram grandes e pesadas e não conseguia empilhá-las para fazer o túnel.
- Após várias tentativas para explicar, com sua narrativa gestual e algumas vocalizações, a falta de leitura da fala corporal inviabilizou a compreensão da narrativa por gestos do bebê.
- Mais tarde, quando a mãe chegou, foi possível compreender a narrativa do bebê.
- Toda criança já traz de sua casa inúmeras experiências lúdicas que podem ser aproveitadas na creche, se há diálogo entre a mãe e a professora. A continuidade e a ampliação das narrativas infantis depende do fluxo de informações entre a casa e a creche.
- Esse relato mostra a importância da professora observar as ações das crianças para compreender suas narrativas.

- Deve-se conversar com o bebê, por meio de olhares, trocar carinhos, dar tempo para o bebê responder a cada demanda que se faz. O bebê sempre faz uma narrativa gestual, por sorrisos, gestos ou vocalizações.
- Utilizar livros de pano, de papelão, plástico, com imagens para as crianças "lerem" sozinhas, com amigos ou com a professora e seu agrupamento, em um espaço aconchegante da sala, com tapetes e almofadas, um baú com os "tesouros", os livros, que podem ser levados para casa para que os pais continuem a experiência da leitura e ampliem as narrativas infantis.
- Emprestar livros para as famílias contarem as histórias em casa.
- Construir caixas com personagens para contar histórias.
- Envolver as crianças na construção dos personagens. Utilizar recursos simples, como um lenço vermelho para ser a Chapeuzinho Vermelho ou qualquer outro personagem, de modo a criar um clima de envolvimento e convidar as crianças a ingressarem no mundo imaginário.
- Deixar as crianças escolherem e pegarem os livros, pois as narrativas na creche se iniciam com a manipulação: segurar o livro, virar páginas, ver imagens, indicar com o olhar ou com o dedo figuras de interesse. Ouvir a narrativa de crianças pequenas significa observar tais ações e responder com pequenos comentários para valorizar tais ações.
- Mediações da professora são mais eficientes quando a história é partilhada; portanto, grupos menores são mais adequados. Enquanto a professora conta para um pequeno grupo, o outro pode brincar com materiais diferentes, ler os livros que estão no ambiente, na estante, ou envolver-se com outras experiências de seu interesse.
- Bebês precisam de atenção individualizada para as interações com o livro. Dispor de um tempo para cada bebê para ver as imagens do livro, fazendo os turnos de interações: após sua fala, deixar sempre o bebê falar (por gesto, sorriso ou balbucio).
- Podem-se fazer narrativas por meio de desenhos. Os traços das crianças relatam experiências que elas vivenciam, falam do prazer em fazer os traços, nos desafios que isso representa, no encantamento de produzir marcas. Observar, escutar e valorizar tais ações amplia as experiências das crianças.

- As músicas e danças são outras formas de expressão da criança para narrarem suas experiências. Observar tais atividades significa compreender suas narrativas.
- A manipulação de objetos dentro do Cesto dos Tesouros (cesta de vime, redonda e sem alça) é uma experiência narrativa da criança que mostra pelos gestos, expressão facial e envolvimento, seu nível de exploração desses objetos.

Ouvir histórias e recontar

As crianças gostam de ouvir vários tipos de histórias e, também, fazer comentários, mas não de ficar apenas ouvindo, caladas. Ao participarem, vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua própria história e construindo novas histórias.



- As histórias podem ser contadas em qualquer lugar e a qualquer momento. No entanto, cada agrupamento deve dispor de um tempo cotidiano para essa importante atividade.
- Criar, por exemplo, alguns rituais para iniciar o momento de contar histórias, como acender uma vela para criar envolvimento, usar um espaço coberto com tecido, utilizar palavras mágicas que as crianças gostam ou trazer o personagem preferido , um boneco construído por elas, para partilhar do momento da história.
- Ler o livro, contar do seu jeito, dramatizar a história, incluir diversas formas de recontar histórias usando diferentes gêneros literários.
- No gênero literário dos contos de fadas, o mundo dos reis, princesas, bruxas e dragões encantam as crianças.
- As histórias do mundo encantado trazem uma estrutura de começo, meio e fim, acompanhadas de expressões típicas, como “era uma vez”, “depois...”, “e viveram felizes para sempre”, que auxiliam as crianças a recontarem a história e ampliarem suas narrativas.
- Somente quando as crianças têm agência, ou seja, quando são elas que recontam de seu jeito, incluindo os personagens que querem, trazendo suas experiências do cotidiano, misturando personagens de outras histórias, elas vão se tornando leitoras, criando suas próprias narrativas.

NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

Uma criança de 3 anos, de um centro de educação infantil na cidade de São Paulo , após ouvir várias vezes a história da Branca de Neve, discutia com seus amigos e a professora a razão de ser sempre "branca" a personagem. Propôs uma história com a "Morena das Neves", alternativa que reflete o contexto de diversidade em que vivem as crianças, em sua maioria, de famílias afrodescendentes.

Outra criança utilizou a história de Chapeuzinho Vermelho para criar uma narrativa sobre o lobo. Na sua história, havia dois lobos, um bom e outro mau. O "bom" morava no zoológico e o "mau" matava os animais de lá.

Essa versão expressa a vivência da criança, por ocasião da matança dos animais do zoológico por homens, fato ocorrido na cidade de São Paulo.

Outra incluiu uma experiência familiar, ao dizer que Chapeuzinho Vermelho levava na cesta bolinhos de chuva que a vovó gostava.

Ouvir histórias de todos os gêneros, deixar as crianças recontarem para inserir suas vivências e seus saberes ampliam as narrativas .

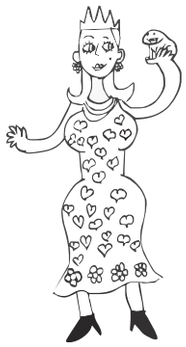
As histórias têm elementos diferentes conforme as idades, as origens étnicas, sociais, culturais, o gênero e os interesses das crianças. Aos 3 e 4 anos, as crianças respondem mais fisicamente, representando, batendo palmas, imitando os personagens; as de 4 a 6 anos respondem por meio de movimentos corporais como danças e aplausos, compartilham descobertas em livros por meio de ações e fazem representações baseadas na literatura .

Ampliar a vivência de ouvir e recontar histórias

Essa é uma tarefa que requer ampliação de dois tempos no cotidiano das creches: a escuta de muitas histórias e o tempo para o seu reconto pelas crianças.

Algumas sugestões

- Criar no tempo cotidiano momentos para contar histórias e deixar as crianças recontarem.
- Modificar as formas de apresentar as mesmas histórias: lendo, contando de seu jeito, trazendo personagens para ilustrar a história, montando uma tenda (um lençol pendurado no canto da parede, um tecido elástico, liso ou colorido, com diferentes texturas), ou à sombra de uma árvore.

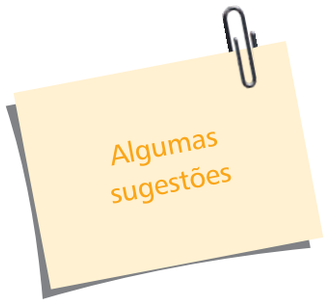


- Os brinquedos na forma de monstros, animais, bruxas, princesas, super-heróis, personagens preferidos das crianças podem, também, desencadear um "mar de histórias" se for dada a liberdade para cada criança narrar suas experiências.
- Fantoches na forma de famílias brancas e negras, animais domésticos ou do zoológico, personagens do folclore como o saci, o curupira, são importantes recursos nas atividades de narrativas. Dedos pintados com carinhas ou dedoches são alternativas simples e desencadeiam o imaginário e o mundo de interações por meio de brincadeiras .

- Caixas de papelão ou de madeira contendo cenas e personagens da história. Esse material dá visibilidade aos personagens e ajuda as crianças a acompanharem a história por meio do cenário montado na caixa, o que proporciona um maior envolvimento.
- Livros estruturados, contendo formas tridimensionais que aparecem subitamente na abertura das páginas, com figuras e cenários que se abrem diante das crianças, como uma flor que desabrocha ou um castelo que emerge, encantam as crianças e criam um clima de envolvimento, de prazer e de encantamento.
- Dramatização da história com a encenação de um teatro e participação das crianças e adultos (professoras, funcionárias/os , pais).

- As histórias podem ser contadas em qualquer lugar e em qualquer momento do tempo cotidiano. No entanto, cada agrupamento deve dispor de um tempo cotidiano para essa importante atividade. Promover, por exemplo, alguns rituais para iniciar o momento de contar histórias, como acender uma vela para criar envolvimento, usar um espaço coberto com tecido, utilizar palavras mágicas que as crianças gostam ou trazer o personagem preferido (um boneco construído por elas), para partilhar do momento da história.

Desde o nascimento, as crianças vão entrando no mundo letrado. Esse mundo se inicia com gestos, olhares, depois com a oralidade, desenhos e construções tridimensionais, até chegar à escrita propriamente dita. A oralidade, a escrita e a imagem visual têm papel importante nesse processo e integram o que se entende por letramento. Como ampliar o letramento para crianças menores?



- A linguagem escrita vai emergindo quando se planejam atividades em que as crianças entram em contato com diferentes materiais, que auxiliam a sua entrada no mundo letrado: letras em cartazes, propagandas, embalagens, refrigerantes, revistas e jornais.
- Brincar de colecionar, comparar e fazer álbuns com letras, verificar se uma tem perna de um lado ou de outro, partes abertas e fechadas e diferenciar os formatos dos número, são atividades interessantes que se podem fazer na sala.
- As letras, os números e as formas geométricas podem fazer parte de brincadeiras de pega-pega. Pode-se pendurar um cartaz nas costas de cada criança com a inicial de seu nome, ou a sílaba. Sorteia-se o pegador usando "par ou impar", "dois ou um", "tirar o palitinho" ou "jamquempô" (papel/pedra/tesoura). O pegador deverá correr atrás da letra que ele anuncia. Se a letra for M ou Ma, então Mariana, Maria, Marcelo, devem correr e podem esconder-se entrando em um círculo formado pelas outras crianças, que protegem o colega que tem o nome procurado nas costas. O pegador pode furar o cerco e correr atrás do procurado. A criança que for pega pode anunciar o novo nome a ser procurado. A professora pode intervir trazendo para a brincadeira os nomes das crianças que ainda não foram chamadas.
- Brincar de pegar letrinha, além de ser brincadeira motora, auxilia na construção da identidade, valorizando os nomes de cada criança e é ferramenta para o ingresso no mundo letrado.
- As variações dessa brincadeira podem incluir números, formas geométricas, cores, flores, frutas, personagens do mundo fantástico, histórias ou outras situações que as próprias crianças escolhem.
- Brincar de fotografar ou desenhar letreiros, placas de carros, sinais de trânsito, propagandas; visitar um supermercado e verificar as sinalizações e marcas dos alimentos é um interessante "passeio" para iniciar a criança no letramento.

ATENÇÃO

Durante a brincadeira imaginária, a criança integra outros textos. Além de usar a linguagem falada, pode "escrever", com qualquer rabisco, tornando o ato simbólico da escrita parte da ação de fazer receitas médicas, colocar cartas no correio, construir outros textos com desenhos e imagens tridimensionais. Lembrar-se que a expressão da criança pequena só é possível por meio de linguagens integradas. A separação neste segmento é apenas de natureza didática. Portanto, a criança está sendo letrada quando vê embalagens de alimentos em programas televisivos ou nas áreas de brincadeiras, discute com a professora e com os amigos, dança, fala, desenha ou modela personagens ou situações que lhe interessam e utiliza a cultura oral e a poética para a expressão de suas narrativas. Em todas essas situações, ela mostra que está compreendendo o mundo letrado utilizando várias formas de expressão conjugadas. Portanto, filmar crianças brincando, deixá-las ver o filme, solicitar que façam desenhos sobre o que estão fazendo nas cenas e pedir que falem sobre o que fazem, implica no uso de várias linguagens: visual, gestual e gráfica. As ações ficam mais significativas quando se tem oportunidade de rever as mesmas cenas com várias linguagens.

d. A brincadeira e o conhecimento do mundo matemático

Contextos significativos possibilitam experiências ricas para as crianças no conhecimento do mundo social, matemático, artístico etc. Na educação infantil, essas experiências ocorrem nas brincadeiras.

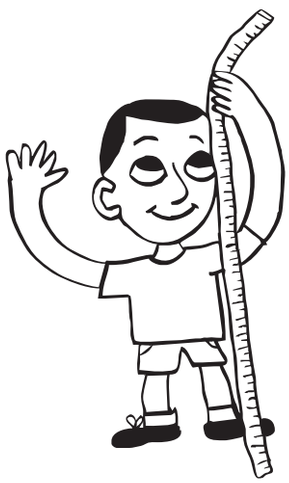
Como experimentar contextos significativos que favoreçam a sua imersão no mundo matemático?

Os bebês experimentam a imersão no mundo matemático usando o seu próprio corpo, movimentando-se no espaço, subindo, descendo, entrando e saindo de caixas, túneis ou buracos. Brincando de rolar sobre rolos de espuma, subindo em estruturas preparadas para criar desafios, brincando de esconder e achar objetos, olhando de cima ou de baixo, deitado, sentado ou de pé, apalpando objetos, encaixando peças, balbuciando sons ao ritmo de melodias, o bebê está explorando a geometria dos objetos, o espaço físico, os sons e mergulhando no mundo matemático.

A entrada no mundo da matemática ocorre quando a professora sabe como encaminhar a criança para brincadeiras em que se vai descobrindo o significado dos números. O bebê ingressa no mundo matemático pelo uso do corpo no espaço, pelas experiências que realiza com os objetos. Crianças maiores já vão medindo a sala com cabo de vassoura, de braços abertos ou com as palmas das mãos, fazendo marcas ou números. Assim vão compreendendo o significado de tamanho e quantidade.

BRINCADEIRAS PARA PENSAR SOBRE COMO MEDIR E QUANTIFICAR

- Desenhar os móveis e objetos dentro da sala.
- Brincar em diferentes posições: deitado, em cima, em baixo, de lado.
- Contar os dias, observar quantas crianças vieram e quantas faltaram, anotar no calendário diário, se há sol, chuva ou nuvens, verificar as atividades ao longo do dia.
- Classificar conjuntos de objetos com palavras como "nenhum", "muito", "pouco", "bastante".
- Criar símbolos para indicar quantidades.
- Fazer coleções de objetos de modo que elas possam compor o cotidiano, a sala, os espaços de sua casa ou da creche.
- Brincadeiras como a dança das cadeiras, de correspondência entre a criança e a cadeira: a cada criança que sai tira-se uma cadeira.
- Boliche (de tecido, macio para os menores e mais duro, de plástico, para os maiores) ou argolas no poste, para contar os acertos.
- Brincar de medir as crianças.
- Apostar corrida para ver quem chega primeiro a um lugar marcado.
- Cantar, pular corda e recitar parlendas, trava-línguas, em ritmo rápido e lento.
- Marcar as batidas com as palmas e os pés, aumentar ou diminuir o tom de voz.
- Jogar bolas coloridas, cada cor em uma cesta.
- Pescar e anotar com marcas ou números os peixes pescados.
- Fazer compras em supermercado, pagando com "dinheiro" feito pelas crianças.



e. Brincadeiras individuais e coletivas

As crianças brincam sozinhas ou em grupos em qualquer lugar, inclusive na creche. É importante ter um tempo individual para "pensar" sozinho, para "falar" com seu amigo imaginário, ou explorar um brinquedo. Uma educação de qualidade deve ofertar tempos para brincadeiras individuais e grupais.

- Valorizar a organização da sala depois da brincadeira contribui para a construção da autoestima e da identidade da criança e do grupo. A partir de um ano e meio, as crianças começam a gostar de organizar seus brinquedos. Criar com elas sistemas de organização faz parte da brincadeira, pegando, brincando e depois guardando os brinquedos.

Algumas sugestões

- Toda situação nova pode trazer um pouco de tensão. O desconhecimento de brincadeiras pode levar a criança a se afastar do grupo, por isso, para uma boa integração, nada melhor do que iniciar com brincadeiras conhecidas por todas.
- Brincadeiras tradicionais como esconde-esconde, pique, pular corda, amarelinha, brincadeira de roda, facilitam a integração no grupo.
- Depois de integradas, elas adquirem confiança e pode-se ensinar novos jogos.
- Nas brincadeiras em pares, podem ser usados brinquedos como carros com dois lugares para os bebês serem puxados e triciclos, com assento regulável e apoio traseiro, para pedalar e até dar carona a um amigo.
- Escolher um escorregador com a prancha larga para que duas a três crianças possam escorregar juntas.
- Nas atividades individuais, pode-se oferecer a diversidade de materiais e brinquedos interessantes para as crianças. Um bom exemplo é o recipiente com materiais de uso cotidiano, conhecido como Cesto dos Tesouros, em que as crianças podem manipular e explorar num mesmo lugar vários objetos que lhes interessem, de acordo com seu ritmo.
- Para grandes agrupamentos, deve-se prever não só a diversidade, mas a quantidade de materiais e brinquedos para garantir o brincar de cada um e ampliar contatos sociais.

- O clima de confiança se estabelece quando se criam momentos em que as crianças ensinam as brincadeiras que conhecem aos novos coleguinhas, em situações de cumplicidade entre crianças de idades iguais e diferentes.

ATENÇÃO:

Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Algumas vivem em famílias que falam outras línguas, têm hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes, porque trazem a cultura de outros países. Enfim, todas são crianças, mas diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e até de brincar. Desta forma, um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada.

Para aprender novas formas de brincar, as crianças precisam ter contato diário com outras crianças não só do seu agrupamento, mas com as mais velhas, em espaços da própria instituição infantil e fora dela..

f. Brincadeiras livres: cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar

Muitos acreditam que a brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com o que existe, concluem inadequadamente que nada precisa ser feito.

Deve-se lembrar que este manual aborda as brincadeiras de qualidade que precisam de planejamento.

As brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que as crianças possam vivenciar durante esse processo experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização.

Algumas sugestões

- Brinquedos e materiais em estantes baixas, na altura do olhar das crianças, separados e organizados em caixas etiquetadas com o nome dos brinquedos, oferecem autonomia às crianças para pegá-los, usá-los e depois guardá-los. A responsabilidade de cuidar dos objetos de uso coletivo é adquirida nesse tipo de brincadeira. A auto-organização da criança, nesse processo de pegar e guardar o brinquedo, contribui para a sua formação e passa a fazer parte da brincadeira. Esse sistema propicia, também, o desenvolvimento da linguagem escrita e visual, porque as crianças observam o desenho e o nome do brinquedo na etiqueta e vão gradativamente descobrindo o significado das palavras escritas durante esse processo de organização.

- Com o apoio da professora, crianças pequenas exploram autonomamente os objetos, e são orientadas a guardá-los após o uso em sacolas ou caixas devidamente identificadas. A professora faz a mediação, indicando as peças que se encontram espalhadas e onde devem ser guardadas, até as crianças adquirirem o hábito da auto-organização. Essa brincadeira de identificar o tipo do brinquedo e guardá-lo na respectiva sacola/caixa introduz, na educação infantil, a experiência prévia para a compreensão da classificação.

- Na educação infantil é fundamental a integração dos tempos de cuidar, educar e brincar. O planejamento coletivo, sobre o uso do espaço físico da creche por professoras e gestoras, facilita a integração entre cuidar/educar e brincar em todos os tempos da permanência da criança na creche.

- Espaços de troca e banho integrados aos da sala de atividades possibilitam à professora dar banho em uma criança, observar outras que brincam próximo a ela e, ao mesmo tempo, visualizar as que estão na sala de atividades. Esse é um exemplo de ambiente que integra o cuidar/educar/brincar. É também divertido brincar de tomar banho de esguicho nos dias muito quentes.

- Enquanto a professora dá banho em uma criança, pode convidar outras para brincar de encher e esvaziar canecas em uma bacia. É muito prazeroso.

- Integrar o brincar com as ações de cuidado e educação faz com que, mesmo durante o banho, a professora olhe e fale com o bebê. Ao responder com um sorriso, olhar ou balbucio, o bebê interage e inicia o processo do brincar.
- Para a saúde e o bem-estar da criança, é fundamental que as brincadeiras ocorram em ambientes tranquilos, seguros, em espaços internos e externos, cotidianamente.
- Mesmo durante a alimentação, se o bebê derrubar a colher, deve-se brincar dizendo: "Caiu a colher!" e observar como ele repete a ação: se há repetição com prazer, a brincadeira integrou o cuidar e o educar. O tempo da alimentação é também o momento para a apreciação das cores, texturas, cheiros dos alimentos, além de ser espaço para imitação.
- Quando o bebê quer dar de comer ao outro, colocar uma boneca perto dele para que possa repetir ações imitativas.
- Durante as brincadeiras, especialmente com bonecas, as crianças expressam seus conhecimentos sobre os cuidados pessoais: tomar banho, pentear o cabelo, vestir-se, trocar fraldas.
- Durante a brincadeira, podem surgir confrontos: um empurra o outro para tomar o brinquedo, o que obriga a professora a intervir, para a criança aprender a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo, levando-a a partilhar a brincadeira com o amiguinho. Os conflitos fazem parte da educação das crianças e devem ser experimentados, para que aprendam a compartilhar e a viver em grupo.

- As experiências mediadas que focam a saúde e o bem-estar também estão relacionadas com a disposição e o planejamento do uso do espaço no edifício escolar, bem como com as diversas opções de atividades para as crianças.

- A integração de ambientes internos (sala de atividades) com os espaços externos (pequenos parques conjugados às salas) possibilita à criança autonomia para entrar e sair durante determinado momento do dia, de acordo com a atividade e a proposta curricular da instituição. Estar ao lado de um parque pode fazer muita diferença nas atividades cotidianas de um berçário: para a criança, abre a possibilidade de estar ao ar livre e de ter mais espaços para brincar; para a professora, significa dispor de recursos que a auxiliem na realização de um trabalho de qualidade que integre espaços internos e externos.
- O bem-estar das crianças tem relação com suas necessidades: dormir ou brincar, comer ou ficar com seus brinquedos afetivos. Deve-se promover atividades interessantes para aquelas que não querem dormir ou reservar sempre espaços para aquelas que, mesmo durante os tempos de atividade, precisam dormir.
- Deixar em espaços delimitados e conhecidos pelas crianças os seus brinquedos de afeto, para que possam pegá-los quando quiserem, por exemplo, seu bichinho de estimação. Garantir essa tranquilidade é exemplo de um ambiente de bem-estar.
- A edificação de estabelecimentos de educação infantil influi no bem-estar das crianças. O projeto arquitetônico do edifício da creche deve atender às normas brasileiras de conforto ambiental para que bebês e crianças pequenas não sejam submetidos a situações de risco e desconforto (temperaturas muito altas ou baixas, ruídos excessivos, pisos frios para engatinhar, refeitórios barulhentos, parques sem sombra etc.), prejudiciais ao seu desenvolvimento e à sua saúde.
- O edifício da creche deve ser composto por ambientes acolhedores, áreas diferenciadas para brincadeiras em ambientes internos (espaços de movimentação, espaços para apresentações teatrais, espaços para artes,

música, salas de atividades etc.) e externos (parques com relevos, vegetações e situações que promovam desafios saudáveis para bebês e crianças pequenas).

g. Brincadeiras e vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade

VIVÊNCIAS ÉTICAS INCLUEM:

- ações, como respeitar o espaço de brincar do outro, guardar, emprestar os brinquedos e esperar sua vez de usá-los;
- ações de responsabilidade e de democracia.

VIVÊNCIAS ESTÉTICAS INCLUEM:

- uso dos objetos ao modo individual de cada criança;
- uso de acordo com a cultura estética de sua família e de sua comunidade.

Algumas sugestões

- Brincadeiras com sucata e blocos desenvolvem a criatividade e tais materiais ganham formas variadas nas mãos das crianças, que por meio deles expressam sua visão do mundo.
- Uma criança que, por exemplo, observa o pai reformar o jardim de sua casa e, na creche, reproduz a atividade a seu modo usando blocos de construção, fazendo um jardim similar ao construído por seu pai, está oferecendo um exemplo de vivência estética. Ela reproduz na brincadeira a mesma estética que o pai utiliza na organização dos blocos para construir o jardim de sua casa.

- Espaço do faz de conta - a estética adotada por cada cultura diferencia, por exemplo, a panela de barro ou de alumínio utilizada para fazer comida; a rede, o berço ou o cesto para pôr a boneca para dormir - a criança organiza os utensílios domésticos no espaço da casinha, conforme suas experiências prévias, adquiridas em casa.
- Respeitar as vivências estéticas de grupos culturais significa utilizar as práticas cotidianas das famílias na organização do seu espaço de vida cotidiano. A organização da casa, do jardim, é um exemplo de vivência estética que pode ser utilizado para organizar os espaços de faz de conta.
- As vivências éticas podem aparecer nos jogos em que se ganha ou se perde, em que se discutem as regras e as implicações quando forem burladas.
- As vivências éticas podem manifestar-se no respeito ao espaço do brincar do outro, em não destruir a construção feita pelo amiguinho, de aprender a guardar os brinquedos utilizados, a partilhar os brinquedos, emprestando ou esperando sua vez de brincar. Para favorecer as vivências éticas é importante construir, com as crianças, regras para o convívio no dia a dia.

PASSO-A-PASSO

CRIAR NORMAS

1. Discutir com as crianças o que elas acham que está correto ou errado, o que se pode fazer ou não.
2. A professora escreve em uma frase cada norma criada pelas crianças.
3. As crianças fazem o desenho de cada norma.
4. As crianças selecionam o desenho que melhor representa cada norma.
5. A professora organiza um grande cartaz em que aparecem as normas escritas e os desenhos selecionados.
6. Colocar na parede ou em um grande quadro as normas escritas e desenhadas pelas crianças, que servem de guia para as ações do dia a dia.

ATENÇÃO:

Esse cartaz é um suporte para que as crianças se lembrem do que o próprio grupo propôs como ações permitidas ou proibidas. A frase escrita pela professora é também um recurso para o letramento, assim como o desenho da criança é outra linguagem que facilita a compreensão do significado de cada norma. Se a professora fotografar, digitalizar e diminuir os desenhos pode-se ter um quadro de melhor dimensão para ocupar um espaço menor nas paredes da sala.

Lembrar que, para o criador da escola infantil italiana, Malaguzzi, o mobiliário e paredes fazem parte do ambiente educativo, é como se um "segundo adulto" auxiliasse continuamente a educação de seu agrupamento.

SITUAÇÕES QUE FAVORECEM A IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAIS

- As crianças são diferentes. Cada qual tem sua identidade própria, vive em famílias distintas, provém de comunidades étnicas, ambientes culturais e níveis econômicos diversos.

Como aproveitar essa diversidade utilizando as brincadeiras?

- É possível aprender brincadeiras típicas com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes. Por exemplo, no pega-pega, o pegador poderá ser um personagem do mundo real ou imaginário referente à cultura do grupo, como onça, caçador, cuca, bruxa, mula sem cabeça, saci ou curupira.
- Brincadeiras de faz de conta - ao pentear o cabelo no salão de beleza, diante do espelho, as crianças têm consciência da cor de sua pele e do tipo de cabelo, tendo a oportunidade de avaliar a estética de seu grupo cultural. A mediação da professora, ao valorizar as características de cada uma, auxilia a construção da identidade da criança.
- Contar histórias dos diferentes povos e dos objetos por eles utilizados.

- Oferecer bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada agrupamento cultural nas áreas de faz de conta, o que possibilita vivenciar o modo de vida da criança e de sua família.
- Organizar, com os pais, vivências de brincadeiras típicas da comunidade para aumentar o repertório de brincadeiras de todas as crianças e propiciar a aprendizagem do respeito às formas de vida dos vários grupos.
- As crianças com deficiências, com dificuldades de aprendizagem ou as superdotadas requerem ambientes especiais, mas não devem ficar separadas das outras. Crianças com mobilidade reduzida utilizam carrinhos ou equipamentos específicos; o deficiente visual ou com baixa visão precisa de pisos diferenciados e corrimãos para aprender a se deslocar. Essas crianças precisam de brinquedos e materiais específicos e diversos para elas, da supervisão da professora e de amigos para observar e brincar junto.

ATENÇÃO:

É fundamental pensar em práticas específicas para cada criança. Mesmo apresentando algumas características comuns nos grupos culturais, uma é diferente da outra, o que requer observá-las individualmente, para que os interesses e as necessidades de cada uma façam parte do planejamento curricular. Não apenas na sua entrada na creche, mas a qualquer momento, em todos os dias, o cuidado com a individualidade e a diversidade aumentam as oportunidades de educação.

h. Brincadeiras: mundo físico e social, o tempo e a natureza

MUNDO FÍSICO

O mundo físico é entendido como a forma cognitiva da criança experimentar situações em que percebe pelos sentidos físicos (visão, audição, tato, paladar, olfato) como é a realidade à sua volta. Ao brincar, a criança explora e experimenta o que se pode fazer com a água ou com a terra e vai compreendendo o mundo ao seu redor. Não se trata de propor à criança a aquisição de uma definição científica do fenômeno físico, pois essa é a tarefa do ensino fundamental.

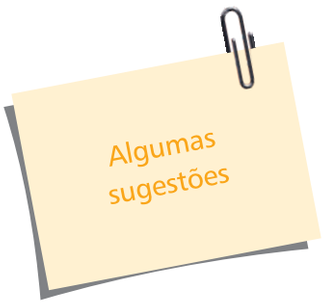
Algumas sugestões

- Brincando com água usando tubos, peneiras, canecas e garrafas, as crianças questionam a razão da água não parar na peneira, o que faz emergir a hipótese de "segurar" a água com a mão debaixo da peneira.
- Brincando com água, fazendo chuva, vapor ou gelo, as crianças aprendem a mudar a natureza das coisas do mundo físico.
- Brincando com objetos para produzir som, desenhando com carvão ou giz de cera, fazendo sombra ou luz com vela ou lanterna, produzindo tintas com plantas e terra para criar cores, as crianças entram em contato com as transformações do mundo físico.
- Ampliam seu conhecimento quando o adulto propicia materiais e tempo para brincar, observando ou desenhando situações que transformam o mundo físico, utilizando água, areia e terra.

MUNDO SOCIAL

As pessoas vivem em mundos sociais, com suas famílias e seus vizinhos, em locais em que compartilham suas vidas com as pessoas no mundo do trabalho, da escola, do lazer, da vida doméstica, onde estudam, aprendem, trabalham , passeiam ou convivem com seus familiares .

O mundo social, ao conter a diversidade de profissões, de situações da vida na cidade, no campo, nos acampamentos, é rico de experiências que as crianças aproveitam para ampliar seu repertório de brincadeiras, por meio de interações com outras pessoas e para expressar novas formas lúdicas.



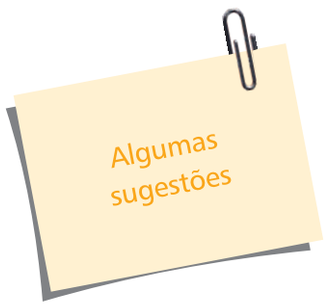
- Conforme a região do país, há diferentes formas de brincar e denominações diferentes para a brincadeira como pipa, pandorga, quadrado ou rodar pião com regras diversas.
- As práticas sociais de expressão de brincadeiras incluem desde fazer boneco de sabugo de milho a relógio de sol, pisar na sombra dos outros, desenhar os pingos da chuva, pisar nas poças-d´água, esconder-se, ser perseguido pela mula sem cabeça, o monstro ou o super-herói.
- Jogos de tabuleiro, brincadeiras em grupo e suas regras são criações da sociedade e trazem tanto valores da competição, em que se ganha ou se perde, quanto aqueles portadores de valores éticos como cooperação, proteção ao meio ambiente, saúde, biodiversidade, entre outros.
- Para ampliar esse tipo de brincadeira, construir com as crianças maiores os jogos de tabuleiro, introduzindo as experiências das crianças no percurso do jogo. Uma ida ao zoológico pode oferecer inúmeras experiências que podem figurar nas caselas do jogo.
- Desenhar em uma cartolina uma trilha contendo dois percursos iguais, ou um esquema em cruz com ponto de partida e chegada para dois jogadores. Em algumas caselas a criança desenha, por exemplo, a girafa e o elefante como animais maiores, o que requer parar para olhar. Outros personagens do zoológico como o jacaré e o leão podem figurar como perigosos e nessas caselas o jogador perde uma casela, tendo que voltar atrás. Momentos prazerosos como o de tomar sorvete ou brincar no parque representam a sorte, em que se avança uma casela.
- Discutir com as crianças as regras: sortear com os dados a quantidade de caselas que se pode avançar; quem chegar no final do percurso ganha; parar quando encontrar caselas com as figuras de animais como a girafa e o elefante; voltar uma casela quando encontrar um jacaré ou leão. Avançar uma casela quando encontrar um sorvete ou um parque para brincar.
- Para crianças de creche, a professora já disponibiliza o tabuleiro com o traçado e solicita às crianças que desenhem nas caselas os personagens , conforme as regras definidas. Para os pré-escolares, o tabuleiro pode ser construído por eles.

- Adquirir dados ou construí-los com cartolina ou argila. Desenhar os números ou pontinhos nas suas faces.
- Cada dupla pode escolher os personagens e situações que desejar para suas caselas. Depois é só desenhar e brincar.
- A temática do mundo social aparece na brincadeira de faz de conta, nos personagens que a criança assume: médico, professora, motorista. Os personagens do mundo social nem sempre são os mesmos, pois dependem do contexto vivido pelas crianças. Se as crianças conhecem apenas o pediatra, pode-se ampliar a brincadeira introduzindo o ortopedista, o oftalmologista, o otorrino, o cardiologista e as práticas associadas a tais profissões. Dispor na sala e na área da brincadeira de médico, apetrechos como estetoscópio, termômetro, aparelho de medir pressão, injeção, ataduras e bengalas. Nem sempre os personagens agem da mesma forma, pois cada criança experimenta situações sociais que são diferentes. Cada criança expressa o personagem do "médico", conforme experiências próprias ou vivenciadas em filmes, nas revistas, nas conversas domésticas.

NATUREZA

A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil.

Brincadeiras como fazer cabanas com folhas e galhos e brincar nos troncos das árvores expressam valores relacionados a comunidades rurais, mas pode-se recriar tais modalidades em qualquer lugar. Os brinquedos carregam significações de lugares e tempos diferentes.

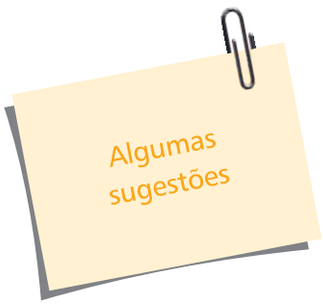


- Usar recursos da natureza para fazer colares, anéis e brincos ou utensílios domésticos, de caça ou pesca, utilizando frutos, cipós, argila, madeira macia como a palmeira de meriti para, junto com as crianças, produzir brinquedos e objetos.
- Utilizar pedrinhas do rio e fazer desenhos em sua superfície ou usá-los como peças dos jogos criados pelas crianças valorizam a natureza e oferecem novas oportunidades de expressão .
- Aproveitar os troncos de madeira caídos ou de árvores que foram cortadas para criar cenários de brincadeiras de expressão motora em que se pula, se sobe ou desce, ou se fazem mesas e bancos, que servem para brincadeiras imaginárias.

- Amarrar nos troncos frondosos cordas para brincar de balançar.
- Utilizar as folhas e flores como alimentos nas brincadeiras imaginárias.
- Brincar de esconder atrás de arbustos, árvores ou morros.
- Brincar de colher musgos, conchinhas, pedrinhas, galhos, folhas e flores para fazer coleções ou recriar a natureza sobre azulejos. A natureza se transforma em objeto de arte, em cultura feita pela criança.

TEMPO

O tempo pode parecer algo complicado para crianças pequenas. No entanto, elas vivem seu cotidiano mergulhadas em atividades que exigem a atenção para o tempo. Como utilizar o cotidiano para fazer as crianças pensarem sobre o tempo?



- Brincar de fazer previsões de tempo, observar as fotografias da escola ou da casa da criança antes e depois da reforma, ver o calendário diário e semanal da creche, são atividades que promovem vivências sobre a noção do tempo.
- Os desenhos feitos pelas crianças, de um ano a outro, mostram como elas avançam em seus traços e significados: os rabiscos vão dando lugar a formas arredondadas e a detalhes do que se quer significar. Tais marcas mostram o grafismo e o tempo vivido por cada criança.
- Olhar fotografias do tempo em que entraram na creche como bebês e agora, com 3 anos, já crescidas e com muita experiência, é outra maneira de ver o tempo passar.
- Olhar o mapa que contém as medidas da altura de cada criança de um ano para outro para verificar como elas cresceram e também mudaram de agrupamento.
- Os portfólios individuais das crianças são documentos pedagógicos que devem ser vistos pelas crianças para que compreendam a noção do tempo: sua história de vida ao longo de um período.

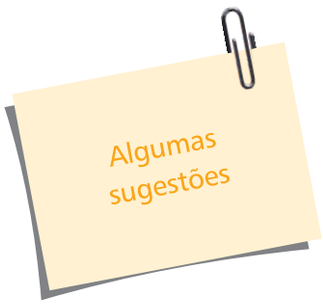
ATENÇÃO:

Ao jogar, as crianças vão aprendendo a noção de sequência, as regras indicam o tempo de cada jogador. Saber esperar sua vez de jogar é também a construção da noção do tempo no jogo.

É importante lembrar que brincadeiras do mundo físico e social, o tempo e a natureza exigem uma clara intenção pedagógica da professora, desde o momento que a criança ingressa na creche. Brincar de fazer gelo ou vapor requer materiais e tempo para a atividade. Para se comparar fotografias de crianças, é preciso guardar aquelas do período do berçário, quando elas eram bebês e agora, com três anos. Se vou utilizar a mudança na altura das crianças, para a compreensão da passagem do tempo no seu crescimento, preciso guardar e organizar as medidas sobre a altura de cada criança.

i. Brincadeiras com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura

As manifestações artísticas criam sempre oportunidades para inúmeras brincadeiras. A diversidade de experiências culturais favorece brincadeiras coletivas e dão oportunidades para as crianças se relacionarem. Tais experiências no campo das artes devem fazer parte da vida diária das crianças na programação curricular.



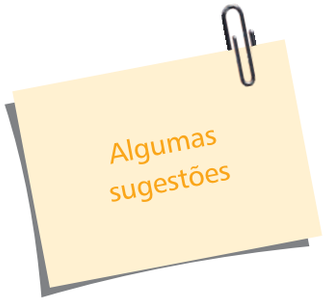
- Ir a festivais, teatros e exposições, assistir a filmes no cinema, aprender a fotografar, dançar, recitar poesias e ouvir histórias, são atividades que despertam essas manifestações artísticas.
- Promover ações da instituição de educação infantil junto com as famílias e a comunidade que possibilitem o acesso das crianças a esses bens culturais.
- Convidar artistas da comunidade para divulgar a arte que dominam.
- Inserir na programação curricular de cada agrupamento os elementos necessários para enriquecer a cultura artística das crianças. Dispondo desse conhecimento cultural sobre as artes, as crianças podem recriá-las em suas brincadeiras.
- Qualquer atividade com música, artes plásticas e gráficas, fotografia, dança, dramatização, recitação ou reconto de histórias pode tornar-se

uma brincadeira divertida, quando se oferecem oportunidades para expressões livres. Lembrar que o brincar de qualidade significa que a criança deve ter iniciativa para começar uma ação como dançar e cantar, mas necessita um suporte cultural. Se ela desconhece as danças e músicas, não poderá expressar uma brincadeira de qualidade, que significa sempre a recriação de algo que a criança já domina. Se o conteúdo cultural da criança é pobre de referências, sua expressão também o será.

- Lembrar que há necessidade de previsão e planejamento desses programas culturais que devem fazer parte do currículo e necessitam sempre da mediação da professora, do apoio da equipe, da família e da comunidade, que abre as portas para o mundo das exposições e atividades artísticas.
- As crianças utilizam os saberes adquiridos a partir dessas vivências externas (programas culturais) para se expressar e se relacionar. Durante as brincadeiras, utilizam a experiência cultural que adquiriram, apropriando-se das canções, das danças, fazem desenhos, fotografam, dramatizam, tornam-se poetas e narradoras durante suas expressões lúdicas.

j. Brincadeiras, biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais

As crianças podem brincar tanto com brinquedos industrializados como artesanais, construídos por adultos e crianças, além de utilizar materiais de sucata e da natureza. Como interagir com tais materiais e preservar os recursos que são escassos?



- São muitos os brinquedos que podem ser feitos com materiais de sucata que divertem as crianças e devem ser utilizados com responsabilidade. É importante aprender a usar, limpar, guardar e reutilizar os materiais.
- Respeitar o meio ambiente significa não jogar papéis e brinquedos pelo chão, usar os materiais sem desperdiçar, reutilizar caixas, copinhos de iogurte e garrafas de plástico para construir brinquedos.
- Lembrar que as crianças adquirem muito mais experiência quando podem explorar os espaços externos à creche. Os passeios no quarteirão, no supermercado, na vendinha, no parque, nos espaços próximos à creche são momentos importantes para a observação da natureza, da cidade, do campo, do trabalho e oferecem os "conteúdos curriculares", que são as vivências para as conversas e projetos das crianças. Esses momentos devem ser programados e fazer parte do currículo de cada agrupamento infantil.
- Para explorar o mundo, as crianças precisam sair da instituição para observar casas, prédios, morros, florestas, árvores com flores e frutos, pássaros, animais, nuvens, o céu, plantações, rios e riachos, jardins, ruas, bueiros, lixos, fumaça das fábricas, mangues, supermercado e carros. São referências que poderão ser utilizadas em outras atividades expressivas como desenhos, pinturas, esculturas, contação de histórias, danças, músicas e brincadeiras. Quanto mais uma experiência aparece sistematicamente representada livremente pelas crianças com uso de várias linguagens, mais elas se tornam compreendidas de forma mais complexa.
- Brincar com água, tomando cuidado para evitar o desperdício, é aprender a preservar os recursos naturais.
- Fazer explorações em parques e jardins no entorno da creche, para colecionar folhas e flores caídas, pedrinhas, cascalhos e utilizá-los na produção de obras de arte, de coleções, classificações e de suporte para suas narrativas.
- A sustentabilidade implica na oferta constante da mesma qualidade do trabalho ao longo dos anos. Uma atividade considerada rica pelas crianças, pelos pais e pela creche, não pode ser exercida apenas de vez em quando. Ela deve integrar o currículo e ser oferecida sistematicamente na programação cotidiana, para que todas as crianças que chegam nessa fase da creche possam ter o direito a um brincar de qualidade. Esse é o sentido da sustentabilidade das experiências significativas, que garante a qualidade do trabalho da instituição.

k. Brincadeiras e manifestações de tradições culturais brasileiras

A riqueza cultural do Brasil proporciona uma rica diversidade de manifestações tradicionais do folclore, com as festas do boi-bumbá, maracatu, congada, festas juninas, carnaval, reisado, entre outros. Acompanham essas expressões os instrumentos musicais, os objetos e as fantasias. Como aproveitar essa riqueza das tradições da cultura brasileira?

Algumas sugestões

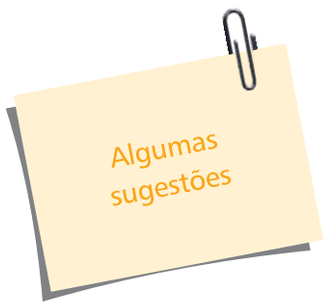
- Convidar pais e membros da comunidade que conheçam tradições do folclore brasileiro a repassá-las às crianças da creche para que possam construir os instrumentos musicais que acompanham essas manifestações.
- Incentivar os pais a levarem seus filhos para conhecer as festas populares.
- As professoras podem promover a continuidade da experiência da casa na creche, ao aproveitar a cultura popular que as crianças já dominam para aprofundar a significação de tais tradições culturais brasileiras.
- As crianças podem construir com caixa de papelão e fitas decorativas o boi-bumbá, para ter o duplo prazer da construção e da brincadeira de ser o boi.

COMO CONSTRUIR?

1. Selecionar caixas de papelão que se encaixam no corpo da crianças e cortar as abas das caixas.
2. Fazer um buraco no fundo de cada caixa para que a criança possa entrar dentro dela.
3. Amarrar um fio nas duas laterais de cada caixa, de forma a possibilitar à criança segurá-la pelo fio que passa pelo seu pescoço. A caixa deve ficar suspensa pelo fio, na altura da cintura da criança.
4. Solicitar às crianças a pintura das caixas e a decoração nas suas laterais com pedaços de papel colorido ou fitas.
5. Oferecer às crianças toquinhos de madeira como instrumentos musicais para acompanhar as danças do boi -bumbá.

CONTAR HISTÓRIAS, APRENDER AS MÚSICAS E DANÇAS LEVA A CRIANÇA A PENETRAR NO SIGNIFICADO DESSAS CULTURAS.

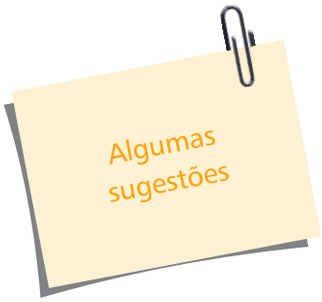
Cada povo tem sua identidade, sua marca cultural divulgada por suas histórias, seus contos e suas tradições na música e na dança. A diversidade cultural brasileira, constituída por povos vindos de países europeus, americanos, asiáticos e latino-americanos, pode ser compreendida quando se conhece as histórias de cada povo, suas músicas e danças. É muito mais fácil para uma criança pequena compreender a vida de diferentes povos que vivem em ambientes diferentes como na floresta, no deserto, na neve, nas cidades ou na zona rural, por meio dos contos, de suas músicas e suas danças. Como aproveitar a riqueza desses contos, músicas e danças?



- Cada família pode trazer para a instituição infantil os objetos valorizados por sua comunidade, criando um pequeno museu, fortalecendo as tradições e ampliando as oportunidades para comentários de crianças e familiares.
- Visitar, com as crianças, as exposições e apresentações de grupos culturais.
- Envolver os pais e a comunidade na divulgação de suas manifestações culturais na creche.
- Convidar os grupos culturais da região para visitas e apresentações na creche.
- Contar histórias de várias culturas e convidar as crianças a imaginar e recriar novas histórias.
- Ensinar músicas e danças de diferentes culturas .
- Dispor de livros de histórias que tratam da cultura dos diferentes povos para consulta de crianças e de familiares.

I. Brincadeiras e tecnologia

A tecnologia se faz presente em todos os aspectos da vida moderna. Até em regiões do sertão ou em quilombos, mesmo de forma incipiente, a televisão, o celular e a máquina fotográfica começam a se tornar conhecidos, como consequência da circulação desses habitantes entre o campo e a cidade. Na creche, a tecnologia está presente em forma de brinquedos como fogão, geladeira, ou meios de comunicação como o karaokê e o celular, que servem para as brincadeiras de imitação. Como aproveitar de forma adequada o mundo da tecnologia nas brincadeiras infantis?



- Com o apoio da professora, as crianças podem pesquisar temas de interesse na internet, escanear, gravar e imprimir desenhos realizados em outras atividades, tendo o computador como suporte para aprofundar o conhecimento.
- A professora pode gravar filmes de crianças brincando para elas assistirem em outro dia. Ao verem tais cenas, as crianças têm oportunidade para novas expressões, o que gera prazer e contribui para o desenvolvimento da memória.
- Assistir, junto com as crianças, os programas que apreciam, para comentar avaliando a sua qualidade, colabora para uma visão crítica dos meios de comunicação.
- Há brinquedos que geram brincadeiras imitativas, no formato de celular, máquina fotográfica, televisão e rádio, entre outras tecnologias do mundo atual. As crianças imitam ações do mundo adulto utilizando tais objetos.
- A máquina fotográfica, que não é brinquedo, propicia também brincadeiras de grande impacto na ampliação das experiências das crianças. Deixar as crianças fotografarem é uma experiência rica para elas e uma forma do adulto observar seus interesses. As crianças maiores podem construir com auxílio do adulto uma máquina fotográfica. A construção faz parte da brincadeira com os adultos.
- Outros brinquedos imitam instrumentos musicais com uso da tecnologia e produzem sons e movimentos quando se acionam botões ou mecanismos. O seu inconveniente é a necessidade de reposição de pilhas, nem sempre disponíveis nas instituições e a constante supervisão do adulto, para que a criança não as coloque na boca. Há, ainda, a necessidade de separar o lixo tecnológico, de modo a garantir a qualidade do meio ambiente.

2. Brincadeira e proposta curricular

Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes.

Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças.

Propostas curriculares que valorizam o brincar levam crianças a experimentarem situações que impliquem a compreensão de noções como peso, quando elas brincam com uma balança, ou na gangorra do playground, quando duas crianças com pesos diferentes brincam juntas. Quando se oferece no espaço da brincadeira com água, tubos ou canecas com furos, as crianças experimentam diferentes situações, observam e fazem suas reflexões.

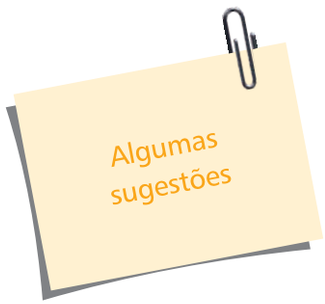
Os significados das profissões podem ser experimentados quando as crianças entram no faz de conta, assumindo personagens adultos do mundo do trabalho. Para isso, é necessária uma equipe pedagógica com perfil brincalhão, que programe espaços, materiais e tempo para que, por meio das brincadeiras e interações, as crianças possam compreender o mundo ao seu redor.

Adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência.

Toda educação tem valores. Para ter raízes na cultura é preciso que a educação inclua os valores da comunidade na qual está inserida. Cada comunidade deve ter o direito de escolher para suas creches propostas curriculares que reflitam os valores de seu povo e espelhem as escolhas do grupo.

a. Integração das interações, brincadeiras e experiências da comunidade

A qualidade da educação infantil depende da integração entre a creche, a família e a comunidade. Essa integração pode ser feita por meio da circulação das brincadeiras. Assim, aproveita-se a diversidade da cultura lúdica das famílias e da comunidade e, ao mesmo tempo, propicia-se às crianças a manutenção de suas identidades culturais.



- Nas práticas curriculares das creches de comunidades indígenas, quando personagens como a onça, o macaco, as aves e os peixes estão presentes nos contos e brincadeiras das crianças, há interação entre as experiências da comunidade e as brincadeiras.
- Respeitar o direito de comunidades que educam suas crianças no contexto em que vivem: brincar no riacho, subir nas árvores, construir brinquedos com sementes, frutos e galhos, para preservar valores e tradições.
- Quando as práticas cotidianas garantem a memória do povo e a continuidade de sua cultura, a língua materna, a escrita, as músicas, os contos, os jogos e as brincadeiras indígenas fazem parte do repertório de suas creches.
- Se a mãe indígena carrega o bebê preso ao seu corpo durante os afazeres domésticos, esta prática interativa deve ser considerada relevante, ampliando-se, no entanto ,as experiências do bebê na creche, por meio de interações com outras crianças, espaços e materiais .

- Utilizar brinquedos como chocalhos de cascas e sementes de frutas é uma forma de preservar as práticas culturais de uma comunidade. No entanto, introduzir na creche as brincadeiras interativas com o bebê, utilizando outros brinquedos para ampliar suas experiências.
- Ao aprender as brincadeiras de seus amigos de descendência americana, indígena, asiática, europeia ou africana, a criança amplia seu repertório de brincadeiras e aprende a respeitar os povos.
- As crianças podem brincar à moda japonesa com "janquempô", um meio de escolher o pegador usando a mão como pedra, tesoura ou papel, brincando de bola, usando termos como "pelota", como seus amigos latino-americanos, de "pandorga", como dizem seus amigos do sul, brincando com personagens do mundo animal ou com algum outro jogo típico.
- A bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração, desenvolvimento de habilidades mas, especialmente, para estabelecer relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e expressão da cultura lúdica.
- Bonecas negras e brancas, com traços físicos diferentes, contribuem para que as crianças compreendam a identidade de cada povo e aprendam a respeitar as especificidades etnicorraciais, evitando preconceitos e discriminações.
- As crianças que vivem na zona rural têm experiências diferentes das que moram na cidade. Vivem em contato direto com a natureza, em florestas ou matas, junto a rios ou campos. Os pais caçam, pescam, plantam e colhem cereais e frutos, fazem artesanato. As crianças brincam nas árvores, fazem cabanas, gangorras e balanços com cipós, nadam nos rios e riachos, mas também brincam com bonecas e assistem televisão.
- Para aproveitar essa vivência, pode-se instalar na instituição infantil brinquedos com troncos de árvores, carrinhos de madeira, cabanas com troncos e galhos, madeira para fazer brinquedos, flores e frutos para "fazer comida" e outros objetos industrializados.
- Uma pedrinha tem muitas utilidades, pode se tornar uma peça de jogo, servir para marcar os pontos e objeto para expressão do imaginário. Quando se pinta sua superfície, deixa-se uma marca ou pode-se utilizá-la para criar um personagem como um besouro ou uma formiga, utilizando fios de plástico ou de arame fino, pintando e dando asas para a imaginação.

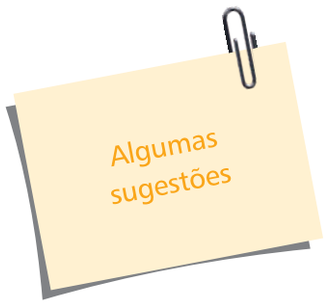
- A pescaria, quando a criança "conta" quantos peixes pescou, contribui para a iniciação do letramento no mundo da matemática.
- Os utensílios de cozinha estimulam o faz de conta. Panelas de barro para brincar de "fazer comida", rede para a boneca dormir, reproduzem a vivência cotidiana das crianças.
- Cestos de mandioca e de abóbora, enxadas, peneiras, redes, varas de pescar e cestos com estilos regionais servem para brincar e explorar a temática do trabalho nas brincadeiras.
- Com a argila, abundante em certas regiões, pode-se fazer artesanato, brinquedos em miniatura com as formas típicas do lugar.
- Fantasias de caipira, bailarina, pirata, Peter Pan, bruxa ou outras produzidas pelos pais e professoras, que reproduzem os personagens locais, são suportes para as brincadeiras imaginárias e ampliam as interações entre as crianças.

b. Preservar valores da comunidade e integrar tecnologias

A tecnologia faz parte do mundo atual, mas muitas vezes ela não tem penetração em certas comunidades. Como integrar a tecnologia preservando os valores da comunidade? Como conseguir manter a tradição do passado, de construção de brinquedos pelos brincantes e, ao mesmo tempo, garantir o acesso aos brinquedos tecnológicos?

Nos centros urbanos é mais fácil essa integração porque a tecnologia se faz presente em tudo, mas na zona rural, isso não ocorre.

Cabe à creche e à pré-escola selecionar o que é importante, para criar um espaço onde coexistam a tradição e a modernidade.



- Na zona urbana, há diversidade de situações: algumas têm a forte presença dos brinquedos tecnológicos, outras preservam práticas tradicionais de construção de brinquedos e há as que procuram integrá-los. Há projetos curriculares que se diferenciam, quando a creche se alia a outros grupos formadores como universidades, centros de formação, outros serviços sociais ou culturais como bibliotecas ou grupos musicais. Nesses casos, utiliza-se a tecnologia, mas preservam-se as tradições do passado, mantendo as brincadeiras tradicionais, o contar histórias, as danças, as músicas ou a construção de brinquedos com recursos da natureza, sucata doméstica ou industrial.

- Para garantir a identidade cultural de cada creche é preciso preservar seus valores. Se a opção é a valorização do contato com a natureza, o brincar neste contexto natural é importante. Mas deve-se oferecer a possibilidade para que a creche escolha os recursos tecnológicos de que necessita para educar melhor as crianças.

ATENÇÃO:

- O apoio financeiro modifica espaços físicos e amplia o acervo de brinquedos e materiais, mas é preciso que a equipe pedagógica se empenhe para preservar a continuidade da difusão de valores importantes para a comunidade.

- A tecnologia está presente de forma incisiva em quase todos os espaços e atividades. Para garantir a integração entre o novo e o antigo é preciso ter clareza do que se deseja. Caso contrário, o ingresso no mundo tecnológico pode afetar os valores da comunidade.

c. Acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico

Se o brincar e as interações são eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar:

- Quais foram seus brinquedos preferidos?
- Com quem brincou e como brincou?
- Quais brincadeiras novas ela aprendeu?
- Ela interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros?
- Ela explorou brinquedos e materiais de diferentes tipos?
- Ela brincou de faz de conta com temas simples ou complexos?
- Ela utilizou os blocos de construção e ingressou no mundo imaginário, ou faltaram materiais?
- Foi oferecida a oportunidade para interações entre as crianças e entre outras, de diferentes idades, durante as brincadeiras?
- Houve interações entre o adulto e cada criança durante a brincadeira?

- Os pais e a comunidade foram envolvidos durante o processo de educar, cuidar e brincar?
- Os brinquedos e os materiais foram suficientes e adequados para cada criança e, ao mesmo tempo, ao agrupamento?
- Os brinquedos e materiais quebrados foram substituídos?
- Houve preocupação em integrar a cultura lúdica que a criança traz de casa com a da creche?
- Houve ampliação do repertório das brincadeiras de cada criança e do agrupamento?
- As expressões lúdicas revelavam a riqueza das tradições do folclore brasileiro e incluíam as linguagens expressivas?
- Já se pode observar as crianças e suas brincadeiras para detectar seus interesses e necessidades?

Essas questões, entre muitas outras, só serão respondidas quando se avaliar cada item das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, tendo como foco as interações e a brincadeira.

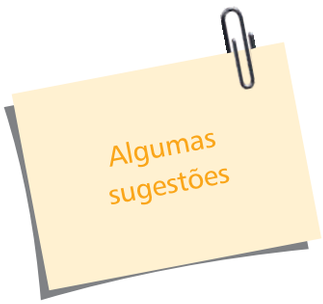
ATENÇÃO

- A pobreza dos temas ou a ausência de roteiros mais complexos durante as brincadeiras pode ter como causa a falta de brinquedos adequados para ampliar o repertório das crianças, a falta da participação da professora no brincar ou a falta de estruturação do ambiente da brincadeira, pela carência de brinquedos e mobiliário.
- As ações repetidas de manipulação de um tipo de brinquedo por um bebê fazem parte de sua forma de explorar mas, quando se trata de crianças com idade entre 2 e 3 anos, podem ser decorrentes da falta de brinquedos e de interações.
- Muitas vezes faltam brinquedos e a ação da professora para diversificar o brincar. Definir diariamente quais crianças observar para que, ao longo da semana, tenha sido possível observar todo o agrupamento, estratégia que organiza os registros e verifica o que deve ser feito para melhorar a qualidade da brincadeira.
- É pela observação diária e pelo registro que a professora pode acompanhar os interesses e a evolução do brincar de cada criança.

d. Registros de adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)

Como fazer registros e documentação?

Escutar as crianças é um procedimento importante para melhorar a qualidade da educação infantil. Essa escuta se faz por meio de observações e registros do que a criança faz, de seus desenhos, produções e falas. Todo esse material é importante para identificar os seus interesses e experiências e para planejar etapas subsequentes.



- Planejar como e quando colher os dados e sistematizar os registros: usar fotografias, selecionar desenhos e outras produções das crianças, verificar os preferidos pelas crianças e pela professora, esclarecendo as razões dessas escolhas e elaborar relatórios de atividades. Do conjunto de registros disponíveis, pode-se selecionar o material para a elaboração de um portfólio, ou documentação pedagógica.
- Há diferentes tipos de portfólios ou documentação pedagógica. Alguns exemplos: os que documentam o processo de aprendizagem de cada criança, os que tratam das atividades desenvolvidas pelo agrupamento infantil ou os que evidenciam projetos desenvolvidos pelas crianças e a professora.
- Essa documentação pedagógica pode aparecer na forma de uma sequência de imagens e frases que mostra, por exemplo, as ações de um bebê ao explorar objetos, brincadeiras interativas entre o bebê e a professora ou, ainda, as ações imitativas de uma criança que dá de comer ao seu ursinho.
- A documentação visual ou tridimensional, exposta nas paredes da sala ou no corredor da creche, serve de consulta para as crianças, que gostam de ver suas produções e fazer comentários, ou para os pais compreenderem o trabalho realizado.
- Há portfólios ou formatos de documentação em grandes cadernos, que podem circular nas casas das crianças para que os pais possam dar continuidade aos registros. Outros podem existir no formato tecnológico, em CDs ou DVDs.
- A documentação pedagógica indica o que as crianças gostam e sabem fazer. A documentação da brincadeira livre possibilita identificar interesses das crianças, para aproveitá-los no planejamento de atividades planejadas em conjunto com as crianças e familiares. Assim nascem os projetos.

- O portfólio ou a documentação pedagógica dos brinquedos e brincadeiras, ao circular na casa das crianças, divulga o processo vivido por elas na creche/pré-escola, possibilitando às famílias dar continuidade a esse processo em casa, ampliando a cultura lúdica das crianças.

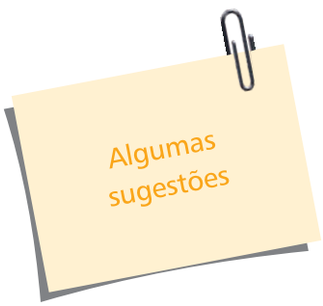
  Trata-se de um material que auxilia a integrar a família à creche, quando os pais dão sequência, em casa, às atividades do centro de educação infantil e o complementam com comentários, fotografias ou objetos que tenham significado para tais registros.

- A exposição dos documentos nas paredes da instituição infantil, na altura do olhar das crianças, é importante recurso de avaliação e divulgação do seu trabalho. Assim, crianças e familiares encontram na documentação pedagógica um instrumento de avaliação do trabalho da instituição e um documento que evidencia a ampliação das experiências das crianças no brincar, no domínio de rica cultura lúdica que é fruto das interações e da brincadeira.

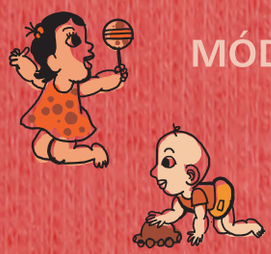
3. Brincadeiras nas transições da casa à creche e da creche à pré-escola

As transições ou mudanças são muito difíceis para toda criança. Há transições de uma atividade para outra, de um ano a outro, no interior de uma creche e entre instituições. Passar de uma atividade a outra requer flexibilidade de horário, para deixar a criança que ainda está brincando, que tem um ritmo mais lento, terminá-la com tranquilidade, evitando o choro e o desconforto. Ir da casa para a creche e passar da creche para a pré-escola são transições temidas pelas crianças.

Como tornar essas transições tranquilas, sem traumas?



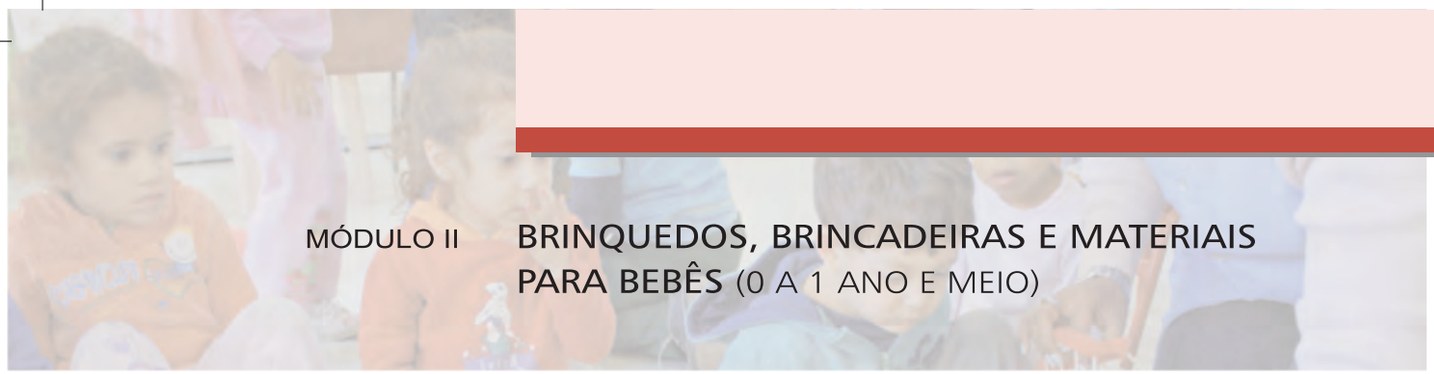
- Quando se conhece o lugar, não se tem medo. Assim, a primeira providência é fazer visitas e passeios ao novo local, conhecer o espaço, as professoras e o que as crianças fazem.
- Dentro da mesma instituição, criar brincadeiras de integração, em que as crianças ensinam brincadeiras aos outros, constroem brinquedos e brincam com seus colegas de agrupamentos mais adiantados.
- Para preparar a transição para outra instituição, brincar de entrevistar futuros amiguinhos, conhecer seus brinquedos, fotografar, desenhar, construir brinquedos para presentear seus novos amigos e falar sobre o novo lugar.
- Criar momentos em que as crianças ensinam as brincadeiras que conhecem para os amiguinhos de outra instituição infantil são alternativas de transição que facilitam a mudança para um novo lugar e não criam traumas.



MÓDULO II

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MATERIAIS PARA BEBÊS

(0 A 1 ANO E MEIO)



MÓDULO II

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MATERIAIS PARA BEBÊS (0 A 1 ANO E MEIO)

Quem são os bebês que ficam no berçário? Como eles brincam?

Bebê é a denominação para a primeira fase da vida da criança e abrange o período de 0 a 18 meses (1 ano e meio) de idade. O bebê é um ser vulnerável que precisa de muito carinho, atenção e acolhimento, mas sabe tomar decisões, escolhe o que quer, gosta de explorar novas situações, é criativo e muito curioso. Durante esse período, os bebês apresentam especificidades importantes a serem consideradas no planejamento das brincadeiras. Há bebês que chegam bem novinhos e que permanecem ainda deitados, outros já sentam ou engatinham, depois começam a andar. Para cada uma dessas fases características da vida dos bebês é preciso planejar ambientes para sua educação e selecionar brinquedos e brincadeiras que ampliem suas experiências.

No primeiro ano, os bebês interagem com outros bebês, com as crianças maiores e com a professora, movimentam-se em espaços planejados para atender seus interesses e necessidades, exploram brinquedos e materiais, utilizam o corpo, a boca, as mãos e os sentidos, engatinham ou andam na direção de objetos e pessoas de seu interesse e se envolvem com as coisas que lhes chamam a atenção. Gostam, também, de conversar com a professora, inicialmente com olhares, gestos, sorrisos e balbucios, depois com a linguagem oral. Sua curiosidade os leva a explorar buracos, caixas, túneis ou coisas para entrar dentro, repetir ações como empilhar, bater, puxar ou empurrar , colocar e tirar objetos, olhar objetos brilhantes, coloridos e coisas que se movimentam ou produzem sons.

Para atender à diversidade dos momentos da vida dessas crianças, optou-se pela divisão deste módulo em sugestões para bebês que ficam deitados, sentados, que engatinham e que andam.

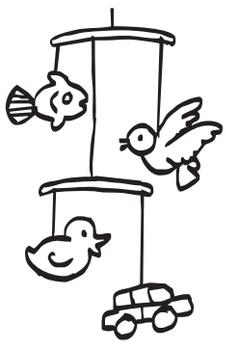
É importante saber que o interesse de cada criança pelo brinquedo varia. Portanto, as sugestões para um bebê que engatinha pode também servir para outro que ainda não se locomove e fica sentado. Portanto, é recomendável utilizar sempre uma variedade de sugestões de brinquedos mais apropriados às características de cada bebê.

Para compreender como os bebês brincam, foram selecionados os seguintes módulos de sugestões:

1. Brinquedos e materiais para bebês que ficam deitados
2. Brinquedos e materiais para bebês que sentam
3. Brinquedos e materiais para bebês que engatinham
4. Brinquedos e materiais para bebês que andam
5. Organização do brinquedo como direito da criança

1. Brinquedos e materiais para bebês que ficam deitados

Algumas sugestões



BRINQUEDOS PARA EXPERIÊNCIAS VISUAIS E MOTORAS

Móbiles coloridos, sonoros, que se movimentam e criam cintilações encantam os bebês, que se envolvem, prestando atenção e evidenciando prazer pelo movimento dos braços e pernas.

ESTRUTURAS DE EXPLORAÇÃO

Há brinquedos em que o bebê é colocado em baixo de uma estrutura de exploração, conhecida como "ginásio de atividades" ou "tapete de exploração", em que se penduram objetos coloridos que fazem sons, que se movimentam e que encantam e envolvem os pequenininhos que ainda permanecem deitados.

BRINCAR COM AS PESSOAS

O primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, com o olhar, o toque e o movimento. Brincar de fazer carinho e olhar para o bebê, deixá-lo responder com outro olhar, aninhá-lo no colo e fazer movimentos ritmados ou balançar para a frente e para trás, suavemente, na rede ou na colcha, com a ajuda de outro adulto, cria oportunidades para a aquisição de experiências diferentes, além do estabelecimento de vínculos com as professoras, que favorecem a segurança e a tranquilidade do bebê.

BRINCADEIRA DE SEGUIR O BRINQUEDO

Com o bebê recostado em cima de suas pernas, pode-se fazer inúmeras brincadeiras interativas. Quando o bebê seguir o brinquedo com os olhos, move-se o brinquedo lentamente diante do rosto do bebê para que ele aprenda o movimento de acompanhar com o olhar.

PRODUZIR SONS

Emitir sons com objetos, do lado esquerdo e direito do bebê, fazendo pequenos comentários, para observar se ele presta atenção.

MORROS CRIADOS POR ALMOFADAS

O bebê pode ser desafiado a pegar um brinquedo colocado do outro lado de uma almofada ou estrutura de espuma, com desníveis e buracos, criada para explorações motoras.

MÚSICA COM BOLA PARA BEBÊS

Usar uma bola grande inflável, colocar o bebê em cima e movimentá-lo, acompanhando o ritmo da música.

PALAVRA CANTADA

Cantar para falar com os bebês. Cantar o nome dos bebês, transformar a conversa em um musical utilizando melodias diferentes para ampliar suas experiências musicais.

PEGAR O BEBÊ NO COLO

Colocar o bebê no colo, de costas para que ele enxergue o mundo atrás da professora, ou de frente, segurando seu bumbum e peito bem firmes, ou de lado. São posições diferentes para ver o mundo e aprender a equilibrar a cabeça.

BRINCAR NA REDE

Balançar suavemente o bebê na rede, segurada por duas pessoas, ou numa colcha ou cobertor.

Utilizar redes comerciais ou cobertores de solteiro tamanho 90x180cm, prevendo duas peças por turma.

BEBÊ NO COLO EM FRENTE DA MESA PARA EXPLORAR

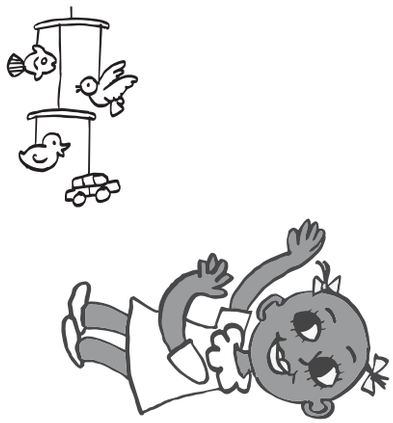
Sentar-se à mesa e segurar o bebê no colo. Ele vai apalpar o canto e a superfície do tampo da mesa, tentar pegar o brinquedo colocado sobre ela ou, mais tarde, bater com as mãos no tampo.

PLANO INCLINADO

Brincar com o bebê deitado em um plano inclinado, protegido por cobertor ou toalha.

PEGAR UM OBJETO

Selecionar vários objetos e ir oferecendo para o bebê, que deve estar de frente, deitado ou sentado. Oferecer objetos, como uma colher de madeira, na posição horizontal e outra, na vertical, para verificar o interesse do bebê na exploração desse objeto. A exploração cotidiana auxiliará no ajuste das mãos para pegar os objetos.



MÓBILES

São estruturas simples ou complexas que balançam, em geral penduradas, ou podem permanecer próximas das crianças para sua exploração. O móbile acessível ao bebê e ao seu toque deve prever uma estrutura mais resistente, que não desmonte ou quebre com o toque das mãos ou pés. Os móbiles que se penduram no teto não tem essa característica.

Os móbiles em geral representam estruturas que englobam texturas, volumes, cores, formas e cheiros.

CONSTRUIR ESTRUTURAS DE EXPLORAÇÃO

Pode-se construir, com ajuda da equipe, dos pais e da comunidade, pequenas estruturas de madeira ou de PVC, em que se penduram objetos coloridos que emitem sons quando movidos e que encantam a criança que, deitada em cima de um tapete ou colchonete, observa ou tenta alcançar com as mãos ou pés os objetos pendurados. Há brinquedos industrializados no formato de estruturas ou tapetes de exploração.

EXPERIÊNCIA PELO TOQUE

No berçário, a criança aprende pelo toque, pelo tato, pelo olfato. Ao pendurar móbiles, observar se eles estão seguros ao toque das mãos e pés dos bebês (costumam ser toques fortes sem dimensão/controle de força/direção).

ESTÉTICA E VALORES

Valorizar a estética tanto em estruturas simples ou complexas, pequenas ou grandes, considerando, desde o início, a importância das relações entre a criança, sua família e a creche e o respeito aos valores culturais e sociais, importantes na construção de um ambiente educativo partilhado.

CONVERSAR COM O BEBÊ

Conversar com o bebê por meio de frases curtas, deixando que ele responda com um olhar, um sorriso ou balbucio. Cantar o nome do bebê ou usar a palavra cantada para conversar com o bebê.

PRODUZIR RUÍDOS

Fazer pequenos ruídos de um lado e depois do outro para observar se o bebê vira a cabeça em sua direção .

CHOCALHOS

Chocalhos são brinquedos que produzem sons ao balançar. Em geral contém no seu interior bolinhas ou outros objetos que se movem e fazem som. Lembrar que os chocalhos construídos com latinhas, garrafas pet ou embalagens de iogurte não são adequados aos bebês que colocam tudo na boca, mordem e correm o risco de ingerir as partes da embalagem. As produções feitas pelas professoras e mães servem para crianças maiores. Nesse caso, observar se o som produzido não está muito estridente (atentar para o conforto acústico do ambiente) e se a criança pode manusear o brinquedo com segurança (sem que peças internas se soltem ou vazem do brinquedo).

BRINQUEDOS MUSICAIS

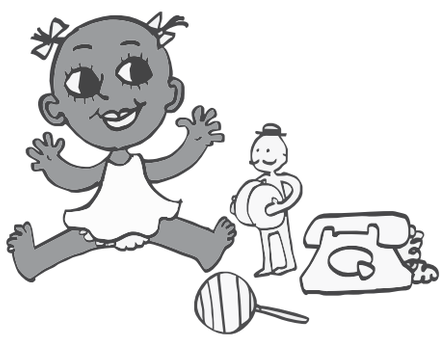
Brinquedos musicais são aqueles que, mesmo não sendo instrumentos, produzem música ou emitem sons. Pode ser um rádio, um toca-disco, uma pelúcia musical ou um passarinho com uma cordinha que, puxada, produz o canto. Há brinquedos em forma de animais, de estruturas com múltiplas funções, com botões para apertar e que acendem luzinhas produzindo

diferentes sons, ou tocam músicas distintas. Observar sempre o conforto acústico e a segurança do material, dando, portanto, preferência aos de corda e aos que tocam músicas curtas. Atenção para os brinquedos com pilhas. Além de exigir a sua substituição, requerem o cuidado necessário para que o bebê não tenha acesso a elas.

2. Brinquedos e materiais para bebês que sentam

Ao sentar, os bebês não deixam de apreciar as brincadeiras sugeridas para os que ficam deitados, mas ampliam as oportunidades para interações com objetos e com as pessoas. Como favorecer essas novas possibilidades do bebê?

Algumas sugestões



MORDEDORES

Todo bebê leva coisas à boca para explorar, especialmente quando nascem os dentes. Objetos com materiais de texturas leves, como os mordedores, oferecem algum conforto.

Há mordedores com diferentes formatos e cores e que servem também para explorar e brincar. Observar a higienização e o tipo de material, garantindo que não seja tóxico ou solte tinta.

TOMAR BANHO E BRINCAR

Enquanto o bebê toma banho na bacia, oferecer canecas para ele encher e esvaziar e objetos que possam ser colocados dentro delas, mas que sejam maiores do que o seu pulso, para impedir que, ao colocar na boca, possam ser engulidos. Nos dias quentes, deixar os bebês se divertirem em bacias com água e objetos, no parque ou solário, em ambientes externos, protegidos do sol excessivo, para que possam brincar e apreciar o entorno.

EXPERIMENTAR AÇÕES MAIS COMPLEXAS

Pegar dois brinquedos/objetos ao mesmo tempo é uma tarefa mais complexa para os bebês. A partir do sétimo mês, oferecer dois objetos iguais como blocos, bolas de pingue-pongue ou contas de madeira, para observar se eles seguram um em cada mão. No início, os bebês largam um objeto para pegar outro, depois percebem que não precisam largar e vão pegar um bloco em cada mão e bater para fazer ruído. A observação sistemática e a gradual complexidade de situações a serem oferecidas aos bebês ampliam suas experiências.

USAR PAPEL E CANUDO DE PLÁSTICO

O bebê vai amassar o papel vegetal para fazer barulho, rasgar e, se puser na boca, perceber que fica molhado; se utilizar papel celofane colorido, o barulho será diferente, e as cores e sua transparência vão encantá-lo. Canudos de plástico colorido de tomar refresco são outra opção para amassar e observar sua flexibilidade.

TAPETES SENSORIAIS

Tapetes sensoriais contendo argolas para puxar, objetos que fazem sons, tecidos com diferentes texturas e cores, aberturas para fechar e abrir com zíper ou material adesivo são desafiadores para a criança pequena. Tais recursos podem ser construídos pelas próprias professoras ou com a colaboração das mães. Oficinas de produção de brinquedos para as crianças envolvem os pais e eles aprendem a importância de tais recursos para educar seus filhos.

BRINQUEDOS DE ENCAIXAR

Brinquedos de encaixar que formam torres, carros feitos com blocos para montar e depois serem derrubados, são oferecidos aos bebês que já se sentam com firmeza. Típicos brinquedos de desafio e lógica, propiciam atividades de grande concentração.

BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA POR E TIRAR

Encher um recipiente de plástico com pequenas colheres, rolhas, bolas de tênis, pregadores de roupa ou outros objetos pequenos e deixar a criança brincar de tirar e colocar.

BRINQUEDOS DE BATER

Bater tampas de panelas ou brincar com o bate-pino deixa o bebê feliz e satisfaz sua necessidade de compreender o que esses objetos podem fazer, ao tempo em que desfrutam do som produzido pelas batidas.

DEIXAR CAIR PARA VER O QUE ACONTECE

Quando o bebê deixar cair alguma coisa durante a refeição, fazer disso uma brincadeira, falando sobre o que acontece com o objeto: "Agora a colher está no chão", "Quando você soltar a colher, ela cai no chão". Quando ele jogar uma bola no chão para ver o que acontece, diga: "Olhe, a bola está rolando", "O brinquedo caiu debaixo do armário", "A bola está pulando". Essa brincadeira repetitiva auxilia a criança a compreender o que se pode fazer com o objeto, além de auxiliar a compreensão da linguagem.

RABISCAR

Colocar um giz grosso de cera na mão do bebê e deixar que ele produza seus primeiros rabiscos no chão, sobre um papel grande. As crianças se divertem com o movimento de rabiscar e se encantam com as marcas que conseguem deixar no papel.

BRINQUEDOS PARA CHOCALHAR

Há inúmeros modelos de chocalhos para os bebês que sentam e seguram objetos para chocalhar. Há variações na forma, textura, cores e tamanhos. Atentar para o nível de ruído do brinquedo que deve ser suave. Procurar os brinquedos que tem o selo do INMETRO que já contemplam esse item.

BEBÊS GOSTAM DE BRINCAR JUNTO COM OUTROS

Mesmo pequenos, os bebês já interagem e se aproximam de outros para se comunicar. Não impedir essa aproximação, mas cuidar para que um não machuque o outro pela falta de coordenação de suas ações.

BRINCAR COM ÁGUA

Bebês adoram brincar na água, na banheira ou bacia. Enquanto se dá banho em uma criança, colocar outras em bacias com água e deixar canecas para que elas possam encher e esvaziar.

O CESTO DO TESOURO

Cesto do tesouro é a coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar as experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos possibilita a exploração livre do bebê oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos.

CESTO COM OBJETOS PARA BEBÊS

O que é o Cesto com Objetos?

O Cesto do Tesouro é uma estratégia pedagógica para despertar diferentes interesses em bebês, criada por Elinor Goldschmied (2006). Dentro de uma cesta de vime, redonda, sem alça, baixa e forte, mistura-se uma variedade de objetos para exploração do bebê que já senta mas não engatinha. O cesto oferece a oportunidade de entrar em contato com os objetos, em sua diversidade de formas, texturas e cores, disponíveis no universo cultural em que a criança está inserida. Deve-se dar preferência aos objetos naturais e de uso doméstico evitando os brinquedos de plástico, as sucatas tecnológicas (pedaços de telefone etc.) para os muito pequenos, incluindo somente alguns que forem característicos da cultura da comunidade do bebê. Se não for encontrado um cesto redondo, seguro, sem farpas, pode-se substituí-lo por uma caixa de papelão rígida ou de madeira, redonda, ou por uma bacia de plástico, revestida com tecido.

Importância do Cesto com Objetos

O Cesto com Objetos é importante para ampliar a experiência do bebê, que usa os sentidos para manipular, explorar e experimentar os objetos e entender o mundo em que vive. Quando coloca tudo na boca, está aprendendo as características do objeto (5 a 10 meses de idade); quando enche, esvazia e empilha, tenta descobrir o que fazer com os objetos (10 a 20 meses de idade). Quando começa a compreender e usar a linguagem oral para a imaginação, uma caixa pode se tornar um carro (em torno de 20 meses de idade).

Aspectos importantes para compreender a relação da criança com o objeto

Relações afetivas e segurança, equilíbrio entre ansiedade e curiosidade, risco, esforço e criatividade, saberes da criança e ambiente apropriado.

Relações afetivas e segurança

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (2010) apontam para a importância das relações afetivas entre as crianças e a professora e do ambiente de segurança para a educação.

O mais importante na creche é o estabelecimento de vínculo entre as crianças, as famílias e a equipe que dá o suporte educativo. As ciências cognitivas mostram que os contatos positivos que os bebês estabelecem desde pequenos possibilitam o desenvolvimento do cérebro e a aprendizagem, sendo o amor e a atenção fatores importantes para levar os bebês e as crianças pequenas a aprenderem. Quando a professora do agrupamento é gentil, amorosa e responde às demandas das crianças, cria um ambiente que leva à ampliação de experiências. Pegar os bebês no colo e dar-lhes afeto é essencial para a construção de relações afetivas. A falta de amor gera ansiedade e bloqueia a aprendizagem.

Equilíbrio entre ansiedade e curiosidade

A curiosidade leva à ampliação de experiências

A criança pode ficar ansiosa por querer brincar com um brinquedo novo que está com outra criança, mas quando compreende que é preciso esperar sua vez de brincar com o objeto, o contexto lhe dá segurança. Mas a curiosidade pode também trazer perigo: crianças que não sentem medo de nada podem criar situações perigosas, inesperadas, caso não haja constante supervisão da professora. Crianças que evitam situações de ansiedade ficam passivas e não demonstram curiosidade, precisam de muita atenção e carinho para desenvolver relações afetivas e vínculos. O brinquedo e a brincadeira são as melhores formas de criar tais vínculos.

Risco e segurança

Quando a criança está iniciando sua experiência na creche, fica com medo de assumir riscos e, por isso, é importante a ação da professora para iniciar uma interação com uma brincadeira que ela já conheça ou com o brinquedo que ela usa em casa, que não cria ansiedade e lhe dá segurança. Depois, gradativamente, pode inserir novas situações para a criança explorar, tomar iniciativa e expressar sua curiosidade. Quando o bebê quer se comunicar com outro, oferecer segurança para que ele realize sua intenção, mas permanecer atenta e próxima, para evitar riscos de confrontos físicos.

Esforço e criatividade

Quando envolvida na exploração de qualquer objeto ou brinquedo, a criança se esforça, presta atenção e se empenha no que está fazendo, mostra sua concentração e perseverança para encaixar ou encher e esvaziar . O brincar é

sempre prazeroso, mas pode criar tensão, quando a criança está empenhada em fazer algo que não consegue, por ser complexo demais, especialmente se tiver alguma modalidade de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Se não houver suporte afetivo, poderá ocorrer sensação de fracasso, o que paralisa a ação. Brinquedos simples, mas atrativos, são as melhores escolhas para que o envolvimento no brincar seja criativo.

Saberes das crianças

É fundamental acreditar que as crianças são capazes, sabem o que querem, selecionam os objetos de seu interesse e têm seus modos de manipulá-los. No brincar não há certo nem errado: experimentar várias vezes, "errar", tentar de novo, sem a cobrança de resultados "corretos". A professora que não sabe que os bebês têm saberes não oferece desafios e, num círculo vicioso, impede a descoberta de novas situações. É como se, desde cedo, a professora marcasse os bebês com o rótulo de incompetência, antecipando seus fracassos.

Ambiente apropriado para brincar

O brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa. Para evitar que se diga: "Ah! Ela está só brincando!" ou "Quando parar de brincar, venha fazer algo mais útil", é importante criar ambientes estruturados que dão qualidade para o brincar, com a participação da professora e de outras crianças.

Organização e uso do Cesto passo-a-passo

- Selecionar os objetos, conversando com as professoras e os pais e fazendo uma pesquisa na comunidade para conhecer os objetos do seu cotidiano.
- Selecionar vários tipos de objetos com características físicas diferentes, como pedaços de madeira, frutas como laranja e maçã, legumes como pepinos e pimentões coloridos, chaveiros com chaves, rolos para cabelo, buchas, cones de pinha, escovas de dente novas, garrafinhas com essência de baunilha e bolas de madeira, entre outros.
- Verificar se os objetos são seguros, se não têm pontas, partes pequenas que podem ser engolidas, se não são tóxicos e estão limpos.
- Colocar uma grande quantidade desses objetos em uma cesta de vime, redonda, grande, com fundo plano, firme e sem alças e farpas. Pegar cada objeto nas mãos e imaginar o que pode ser feito com cada um deles.

- Oferecer um cesto para cada 3 bebês explorarem, sendo que para um agrupamento de 8 bebês disponibilizar 3 cestos.
- Permanecer ao lado e não interferir, exceto quando solicitado. A intervenção tira a concentração do bebê. É um bom momento para fazer observações e registros.

- Substituir os objetos do cesto ou providenciar vários cestos com itens diferentes, para utilizá-los de forma rotativa.
- Substituir os itens estragados, lavar ou limpar regularmente os objetos.
- Se houver crianças maiores no mesmo ambiente, separar a área dos bebês com um tapete.
- Dependendo do contexto regional, cada creche pode escolher objetos compatíveis com seus usos e práticas, incluindo as preferências dos grupos etnicorraciais das crianças.
- Selecionar diferentes objetos naturais ou feitos com materiais naturais como couro, tecido e madeira, utilizados pelas diversas comunidades etnicorraciais e regionais no Brasil.
- Ao oferecer o cesto, guardar outros brinquedos para que as crianças possam se concentrar na exploração dos materiais.

- Objetos feitos com cascas de árvores, sementes de frutos, ossos , dentes e chifres de animais , escamas de peixes, cocares com plumas, colares, bolsas e cintos de couro, madeira ou palha dourada, conchas, objetos musicais, pedras, cipós, tapetes e enfeites de materiais naturais, pratos, canecas e panelas pequenas de barro, cestos pequenos de vime, com padrões típicos de cada região, representam a variedade de objetos do cotidiano de várias comunidades brasileiras.
- Durante o uso do cesto procurar, calmamente, sem tirar a concentração da criança, recolher e recolocar no lugar os objetos que ficarem espalhados.

Para fazer a coleção de objetos há outras sugestões nos quadros a seguir.

SUGESTÕES PARA O CESTO COM OBJETOS DA NATUREZA E DE USO COTIDIANO

Objetos da natureza	Objetos feitos com materiais naturais ou outros materiais de uso cotidiano	Objetos de madeira
Mini-abóboras secas	Sacolas feitas de bambu, tecidos	Apitos de bambu, flauta pequena
Limão, maçã, laranja, pepino, cenoura, pimentão de várias cores, beterraba, tomate, abobrinha	Rolhas e enfeites de cortiça	Aros de cortina, de bambu ou madeira Lápis grosso feito com casca de árvore
Conchas grandes e de caramujos	Bola de fios de lã, de seda, de tecido	Caixinha forrada de veludo
Cones de pinho, de diferentes tamanhos, sem os espinhos	Enfeites de geladeira feitos de madeira ou couro como casinhas de casca de árvore, Lampião e Maria Bonita encontrados no Nordeste	Castanholas e chocalhos
Nozes e castanhas grandes	Escovas feitas de cerdas naturais ou escovas de dentes e de cabelo (sempre novos)	Cilindros, bobinas, carretel de linha
Caroço de abacate	Pequenos cestos	Colher ou espátula
Esponja (bucha)	Pincéis de pintura, barba (observar o cabo: deve ser curto, grosso e arredondado)	Tambor de madeira pequeno
Pedra-pome	Vasinho ou enfeite de palha dourada (capim dourado de Goiás)	Pregadores de roupa
Casca de árvore e pedaços de cortiça	Lixa de escamas secas de peixe	Copos ou pratinhos
Casca do coco	Pulseiras e colares de materiais naturais	Presilhas, pulseiras
Pedaço de couro	Cocar indígena ou enfeites feitos com penas	Bichinhos de madeira
Pedaços de madeira de palmeira de meriti	Presilha ou pente de osso ou madeira	Suporte de ovo
Cabaças pequenas	Suportes para prato de comida quente de vime, palha, sisal	Suporte de copo e de prato quente

SUGESTÕES PARA O CESTO COM OBJETOS DE METAL E PAPEL

Objetos de metal	Objetos de couro, têxteis, borracha e pele	Papel , papelão
Apito de escoteiro, campainha de bicicleta	Coleira para cãezinhos	Rolo de toalhas de papel
Chaveiro e molho de chaves Calçadeira de metal	Bola de borracha, de golfe, de pele, de tênis, de couro, de tecido	Papel impermeável, papel manteiga
Aros de cortina de metal	Bonequinha de retalho, fitas coloridas	Forminhas de papel colorido para docinhos
Bijuterias, correntes com aros grandes	Estojo de couro para óculos	Pequena caixa de papelão
Espremedor de alho, forminhas	Tapetinhos de tecido, ráfia, fibra de coco, cipó	Pequeno caderno com espiral
Colheres de vários tamanhos	Saquinho de pano contendo flores e ervas secas, canela, cravo	Papel celofane
Sinos, funis	Bolsa decorada com bordados	Livrinho em miniatura
Porta-guardanapo de metal	Cinto de couro, pele, tecido	Marcador de livro
Tampas de latas e latinhas sem as bordas afiadas	Chapéu de couro	Cartão de Natal com dobradura

Pode-se acrescentar a essa lista objetos feitos com outros materiais, de acordo com a criatividade e as práticas culturais de cada comunidade.

Ver outras informações em Goldschmied (2006).

3. Brinquedos e materiais para bebês que engatinham

Ao engatinharem, os bebês ampliam as possibilidades de exploração, indo atrás de objetos de seu interesse. Como criar situações para favorecer tais explorações?

Algumas sugestões

CADEIRAS, MESAS, CAIXAS DE PAPELÃO COM FUROS

Tais objetos possibilitam a criação de desafios para os bebês que engatinham. O bebê pode engatinhar, passando debaixo da cadeira ou da mesa ou entrando na caixa. A professora pode ir à frente, será mais divertido.

DESCOBRIR O QUE TEM DENTRO

Utilizar caixas de papelão, com tampa (caixa de sapato ou de lenços) com um buraco onde caiba a mão do bebê e ir colocando brinquedos pequenos dentro dela, objetos que fazem ruído, como sininhos amarrados em tecidos que podem ser puxados. Depois, chacoalhar na frente do bebê para fazer barulho e ver o que ele faz. Provavelmente ele vai por a mão na caixa para ver o que tem dentro. Se forem colocados três lenços coloridos ou tiras de panos coloridas amarradas, o bebê vai se divertir, tirando a "cobrinha" de dentro da caixa.

ENGATINHAR E NOVAS EXPERIÊNCIAS

Depois que o bebê aprendeu a engatinhar, oferecer novas experiências: na grama, na areia ou subir e descer num pequeno declive.

BRINQUEDOS ESTRUTURADOS DE ESPUMA

Nessa fase, estruturas de espumas com superfícies macias mas sólidas, para subir, descer e entrar em buracos, são ótimas para criar cenários desafiadores para os bebês. Os pais podem ser convidados para brincadeiras interativas com seus bebês, aproveitando a oportunidade para conversar com as professoras.

Brinquedos de espuma formam estruturas integradas de apoio às atividades de exploração das crianças. São considerados materiais lúdicos e possuem dimensões que possibilitam estruturar o ambiente e criar situações diversas, em que predominam as atividades sensório-motoras integradas às interações entre crianças e adultos. São fáceis de manipular, confeccionados em material lavável e permitem diversos tipos de montagem, podendo ser utilizados tanto em espaços internos como externos.

TÚNEL COM CADEIRA OU MESA

Colocar uma cadeira ou mesa entre a professora e o bebê que engatinha. Falar com ele do outro lado e mostrar-lhe um brinquedo. O bebê irá engatinhar por baixo da cadeira ou da mesa.

TÚNEL COM CAIXA

Utilizar uma caixa com um buraco, para que o bebê passe por ela como em um túnel.

BRINCAR COM ÁGUA

Crianças que engatinham continuam gostando de brincadeiras com água, com livros de plástico e brinquedos para afundar ou canecas para pegar água.

OUTRAS BRINCADEIRAS

Lembrar que as brincadeiras das crianças que sentam continuam interessando àquelas que engatinham: encaixar, derrubar, tirar e por dentro de caixas ou canecas (outras informações sobre brincadeiras com água podem ser vistas no módulo para crianças maiores).

BATER, FAZER SONS, CANTAR, PINTAR

Outras brincadeiras que encantam essas crianças incluem brinquedos para bater, para fazer sons, cantar e pintar.

LEMBRAR QUE

Muitos desses materiais podem ser construídos pelos pais junto com as professoras, em oficinas que ensinam os familiares a brincar com seus filhos. A educação partilhada entre a instituição e os pais é a que oferece melhor qualidade.

Bebês que engatinham continuam gostando de coisas para encaixar, por e tirar e de explorar objetos.

4. Brinquedos e materiais para bebês que andam

Quando os bebês andam, eles não deixam de brincar de encaixar, de empilhar, de bater, tirar e por objetos, brincar na água, com tintas, com o corpo, de explorar os brinquedos e materiais, como já faziam antes de andar. Agora, exploram os mesmos materiais e outros, com novas preocupações, porque adquirem maior autonomia com o andar e podem realizar brincadeiras mais complexas.

Algumas sugestões

BRINQUEDOS DE EMPILHAR

Tais brinquedos fazem parte da construção, que implica em montar. No entanto, o grau de complexidade é o empilhamento sem derrubar.

Costuma-se oferecer "peças" construídas com materiais de reciclagem como caixas de papelão ou copos de iogurte, alternativos aos brinquedos produzidos pela indústria.

BRINQUEDOS DE EMPURRAR

São aqueles utilizados para auxiliar no aprendizado e desenvolvimento motor do andar. Eles devem ser capazes de sustentar o peso da criança e ter resistência suficiente para auxiliar no equilíbrio dos primeiros passos. Há carrinhos de madeira resistentes, com suporte para puxar e empurrar.

BRINQUEDOS DE PUXAR

Tais brinquedos oferecem ótimas oportunidades para crianças que estão iniciando os primeiros passos. O carrinho de madeira serve ao mesmo tempo para empurrar e puxar.

BRINQUEDOS DE ENCAIXAR

Encaixes e quebra-cabeças com poucas peças são ótimos para criar desafios para as crianças pequenas experimentarem como encaixar a peça correta.

BRINQUEDOS DE AFETO

Ursinhos de pelúcia, um pedaço de pano ou de cobertor ou a boneca preferida são os brinquedos "de afeto", objetos importantes para a tranquilidade e segurança dos pequenos. Devem receber cuidado e atenção da professora e ser colocados em lugar de fácil acesso, para que a criança consiga pegá-los quando quiser.

BOLAS

São ótimos brinquedos para apertar, sentir a textura, cor e formato e deixar cair para ver como rolam. Ao deixar cair, os bebês experienciam, pela observação, como esses objetos rolam. Testam a gravidade e verificam, pela repetição, o comportamento sistemático do objeto, por isso a importância da variedade de formas, materiais e tamanhos, para que os bebês possam repetir as experiências com materiais diversos. Há bolas com múltiplas funções, que possibilitam experiências de tocar para conhecer sua textura, ver a cor, produzir som ao toque, faces espelhadas que auxiliam o conhecimento de si e com buracos para por as mãos e explorar.

BRINCADEIRAS COM MATERIAIS DIVERSOS

Há inúmeros tipos de brincadeiras para crianças pequenas que começam a andar: brincadeiras com o próprio corpo, com movimentos, explorando a sensibilidade para a produção de sons, experiências com argilas, tintas e materiais para vivenciar formas, cores e texturas; organização de cenários e ambientes mais estruturados que possibilitem a exploração, a socialização e a solução de problemas que envolvem e ampliam as experiências das crianças.

BRINCADEIRAS DE EXPLORAÇÃO

Criação de ambientes de exploração, com materiais pendurados no teto: tiras de jornal, papel laminado ou celofane ou objetos que produzem sons criam ambientes sonoros para a exploração musical e resultam em brincadeiras coletivas para a socialização da criança.

BRINCAR DE IMITAR

Crianças pequenas gostam de imitar as pessoas, especialmente as situações que lhes chamam a atenção. Apreciam pegar a colher e dar de comer ao seu ursinho, colocar panos na cabeça. Portanto, é indispensável favorecer tais iniciativas e dispor de áreas ou cestos com tecidos e roupas.

BRINCADEIRAS COM ÁGUA E TINTA

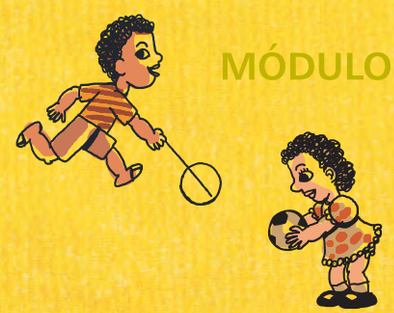
Crianças bem pequenas gostam de brincar com água, fazer pinturas, brincar de imitar. Portanto é importante criar ambientes para essas experiências. Brincar com canecas dentro de bacias nos dias quentes, banhos de esguicho, pintar

muros de azulejos, pintar papéis de diferente tamanhos, com crayon grosso, pincéis e tintas. Elas gostam de deixar suas marcas, de expressar identidades, o que requer a formação especializada das professoras que educam os bebês. (mais informações sobre brincadeiras com água, tinta e faz de conta, no módulo das crianças maiores, que servem também para os pequenos).

5. Organização do brinquedo como direito da criança

Prever:

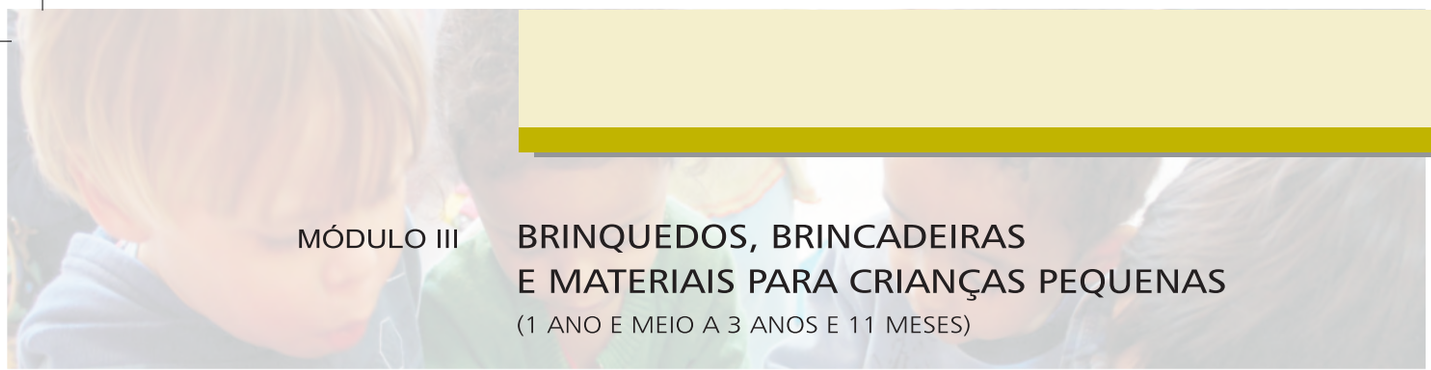
- Lembrar que as crianças que engatinham gostam de colocar o dedinho em qualquer buraco, entrar em espaços apertados. Procurar fechar as tomadas e verificar se não há buracos com aberturas cortantes nos brinquedos e nos objetos do ambiente para garantir a segurança dos bebês que são muito curiosos e exploradores.
- A retirada dos brinquedos quebrados ou que ofereçam algum risco.
- O uso que a criança faz do brinquedo, oferecendo outras alternativas.
- A oferta de brinquedos e materiais, de acordo com a proposta prevista no projeto pedagógico para o agrupamento infantil.
- A possibilidade de usar o brinquedo com outras crianças e, também, de brincar sozinha.
- O armazenamento adequado dos brinquedos e materiais.
- A oferta de variações sobre o uso do brinquedo, de modo a ampliar o repertório da criança.
- A valorização das escolhas das crianças, agregando novos desafios.
- A garantia de materiais e brinquedos em quantidade suficiente para que todas as crianças tenham oportunidades iguais na brincadeira.
- Modificações contínuas na forma de estruturar o espaço da brincadeira, de modo a oferecer novas oportunidades.



MÓDULO III

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MATERIAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS

(1 ANO E MEIO
A 3 ANOS E 11 MESES)



MÓDULO III

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MATERIAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS

(1 ANO E MEIO A 3 ANOS E 11 MESES)

Para facilitar o trabalho das professoras, este módulo contém práticas para crianças com idade em torno de 2 e 3 anos, separadas de forma didática. É preciso lembrar que cada criança é diferente de outra e que a idade não é o único critério para verificar os interesses e necessidades de cada uma. As crianças continuam gostando dos brinquedos e brincadeiras que já conhecem, mas ampliam suas experiências e a complexidade do brincar. Assim, as sugestões para os menores podem servir aos maiores e vice-versa. Neste módulo serão incluídas as experiências mais significativas para essa fase da criança.

1. Segundo ano

Durante o segundo ano, as crianças caminham na direção da independência de movimentos, utilizando materiais mais estruturados para praticar atividades físicas e de manipulação. As professoras exercem um papel fundamental ao oferecer um ambiente que prepare as crianças para a autonomia no brincar e oportunidades para aprender a se organizar. Esta também é a fase em que as crianças apreciam permanecer juntas. Diante de tais responsabilidades, torna-se fundamental pensar, igualmente, no conforto da professora durante as brincadeiras.

Compõe o segmento para crianças em torno de 2 anos:

a) Brinquedos e materiais para a área interna e externa;

b) Papel do adulto na brincadeira com objetos e na reorganização dos brinquedos;

c) Atividades coletivas com agrupamentos de crianças com idade entre 1 e 2 anos;

d) Conforto para a professora durante a observação.

a. Brinquedos e materiais para a área interna e externa

Algumas sugestões

ESCORREGADOR

Estrutura simples, sólida, de madeira, com três pequenos degraus, plataforma com escorregador do outro lado. Pode ser utilizado tanto na área interna ou externa, independentemente do clima.

Escorregador para crianças com idade a partir de 2 anos, com cantos arredondados.

Dimensões sugeridas:
33 centímetros de largura por 62 centímetros de altura.
Degraus com 32 centímetros de profundidade e 32 centímetros de largura

CAIXA PARA BRINCADEIRAS

Caixa quadrada grande com furo grande dos dois lados, para que a criança possa engatinhar para fora e para dentro. Uma cortina pode ser fixada para cobrir o furo, possibilitando brincadeiras de esconde-esconde, que as crianças gostam.

CAIXAS DE EMPILHAR

Caixa resistente de madeira, com duas caixas menores dentro. A caixa maior deve ter 43cm de comprimento por 28cm de altura e 28 cm de profundidade, para que a criança possa subir nela sozinha; a caixa menor pode estar cheia de bloquinhos de madeira. Trata-se de um brinquedo versátil, por atender crianças com diferentes interesses e idades e a creche poderá ter, pelo menos, duas ou três caixas desse tipo, para que as crianças as utilizem o ano todo. Juntas, as caixas se tornam um trenzinho; de lado, um lugar para se esconder; sentar em cima ou subir e equilibrar-se. Com a criança dentro, a professora pode puxar ou empurrar. As caixas devem ter feltro de proteção nos cantos, mas sem rodinhas.

CAIXA DE CORREIO

Para brincar de mandar cartas e ser usada junto à casinha, na cerca que separa os ambientes.

COLCHÕES

São boas alternativas para brincar de rolar e dar cambalhotas.

ÁREA EXTERNA

O acesso direto a uma área externa, coberta ou aberta, propicia o livre movimento de entrar e sair da sala, separados dos maiores, evitando colisões com bicicletas ou carrinhos de bebês. Em certas regiões brasileiras, com altas temperaturas, faz-se necessário que os locais sejam sombreados.

Na área externa pode-se criar atividades planejadas para oferecer desafios motores para as crianças maiores com a criação de circuitos que incluem subir, descer, entrar em túneis, pular obstáculos, utilizando tábuas, caixotes e mesas.

ESTOCAGEM DE BRINQUEDOS E MATERIAIS

Para organizar o trabalho, é essencial dispor de espaço para estocagem de materiais e objetos de brincadeiras. A creche deve organizar um espaço conhecido pelas crianças para a guarda de seus objetos "de afeto", para que elas possam encontrá-los facilmente, bem como, deixar também à vista os outros brinquedos, para serem usados pelas crianças de forma independente.

ÁREA DA BIBLIOTECA

Cada sala deve dispor, para seu agrupamento de crianças, de uma área para ver livros e revistas, que devem estar guardados em cestos ou em estantes na altura das crianças. A professora deve contar histórias, ver livros com as crianças, envolver os pais, emprestar livros para os familiares.

CESTO COM OBJETOS DIVERSOS

Com pedaços de panos de veludo, lamê, laços, sedas, bordados e adornos de estofados ou conchas do mar, seixos, caixas decoradas colocados dentro de um cesto, são oferecidas oportunidades tranquilas de manipulação e imaginação para as crianças.

FANTASIAS

São itens importantes para as crianças que gostam de imitar outros e, gradativamente, vão assumindo personagens e ingressando no mundo fantástico dos reis e princesas, dos monstros e bruxas, dos super-heróis e animais de reinos encantados. Caso não haja fantasias, importantes para o repertório das crianças, convocar os pais para a fabricação de tais itens. A construção de um brinquedo ou suporte de brincadeira não visa apenas o aspecto econômico, é também um importante fator de conscientização e integração dos pais na tarefa de promover a experiência lúdica da criança e a ampliação do seu repertório imaginário.

ÁREA DE IMITAÇÃO

Não precisa ser uma casinha fechada, basta um canto de "casinha", em qualquer lugar da sala do agrupamento, com a cozinha e o quarto separados por biombos baixos e resistentes, com janela , cortina e os apetrechos domésticos.

MATERIAIS PARA BRINCAR

Para brincar na cozinha é necessário dispor de apetrechos de uso doméstico, como conchas e colheres, pratos, xícaras e panelinhas pequenas. Dependendo da região, as panelas poderão ser de barro ou alumínio e as crianças vão imitar a prática de comer de sua família e de sua comunidade.

MESAS

As mesas para crianças pequenas brincarem com miniaturas, massinha de farinha de trigo, fazer biscoitos, salada de frutas, carimbar desenhos com batata, beterraba, desenhar, cortar papel e colar ou mesmo brincar com quebra-cabeças ou materiais de construção, devem comportar de 6 a 8 crianças juntas. As tradicionais mesas para pré-escolares acolhem somente até 4 crianças.

Mesmo que se juntem duas mesas, ocorrem interferências na junção dos tampos e na altura dos pés das mesas, limitando os trabalhos, principalmente com papéis de grandes dimensões. Deve-se preferir mesas maiores com tampos revestidos de melamínico (fórmica).

OBJETOS PARA BRINCAR NA MESA

A mesa é essencial para brincar de realizar inúmeros projetos das crianças. Disponibilizar materiais como contas de madeira grandes e coloridas (maiores que 3 cm) para enfiar em um fio do tipo elétrico plastificado, jogos de montar ou quebra-cabeças, tesouras sem pontas para cortar, argilas, revistas, moldes e adesivos para imprimir, giz de cera grosso e papéis para desenhar e pintar, que contribuem para ampliar a complexidade das ações das crianças.

ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

Existe uma diversidade de materiais que também servem para brincar e que requerem uma organização com previsão de espaços, estantes, lugares mais baixos para uso independente da criança e mais altos, para o uso do adulto.

ÁREA PARA A CONSTRUÇÃO

Disponibilizar blocos de construção de diferentes tamanhos e materiais, carrinhos e miniaturas para compor o tema da brincadeira. É divertido construir um castelo, porque as crianças tornam-se mais criativas quando produzem seus projetos mas, para continuar a brincadeira, são precisos personagens como super-heróis, monstros ou princesas em miniatura, para se proporcionar conteúdo temático ao brincar e para favorecer a entrada no mundo do faz de conta.

TANQUE DE AREIA

Na área externa, protegida do sol, dispor um tanque de areia com torneira próxima para "molhar" a areia e fazer bolinhos. Escolher materiais resistentes para baldes, copinhos e pás e objetos para brincar de lavar a areia.

LAVAR A AREIA

Convidar as crianças para lavar a areia como prática cotidiana. Lavar antes de brincar. Basta colocar um pouco de areia no fundo do balde, encher de água mexer com a colher e encher novamente de água, para que a sujeira saia junto com a água.

BRINCAR COM ÁGUA

Junto ao tanque de areia disponibilizar um espaço com água: tanque baixo com torneira, uma pequena piscina ou várias bacias grandes ou mangueira para brincar com água nos dias quentes. A integração do espaço da areia com a água possibilita a criação de novas brincadeiras.

Pode-se brincar na banheira, durante o banho, tendo objetos para encher, para flutuar, livros de plástico para "ler". Outra opção é o banho coletivo em dias bem quentes, que oferece o prazer de correr atrás do esguicho de uma mangueira. Ao deliciar-se com o frescor da água, compartilha-se da alegria de um brincar coletivo, de corpos movidos pela liberdade de expressão e de espíritos carregados da essência lúdica.

INTEGRAR ÁREAS PARA BRINCAR

Se houver uma parede próxima da área da água, cobrir a superfície com azulejos brancos para favorecer a brincadeira de fazer pinturas coletivas ou individuais, usar a mangueira para lavar e dispor uma mesa como suporte para a produção de tintas com diferentes materiais, de modo a criar produções bastante coloridas.

O tanque de areia deve ter área mínima de 15m^2 com profundidade de 30cm. Preferencialmente, as muretas em torno do tanque de areia devem ter largura de 25cm e estarem ao nível do chão. Usar rede removível para proteger a areia de fezes de animais e resíduos de folhas e outros materiais, higienizando o tanque com solução de cloro a cada 15 dias. (Para maiores informações e orientação verificar na Secretaria de Saúde ou de Zoonoses da sua cidade.)

BRINCAR DE MISTURAR E EXPERIMENTAR

Selecionar alimentos para misturar e experimentar. Sob a supervisão da professora, misturar água, suco, gelatina, sal, açúcar, farinha, cereal, frutas, verduras, tudo é interessante para experimentar e observar suas características.

MATERIAIS PARA MISTURAR E VER O QUE ACONTECE

Sob a supervisão da professora, misturar terra, areia, argila, água, farinha, tinta, óleo, para ver o que acontece e fazer desenhos e marcas com estas misturas.

CONSTRUÇÃO DE CABANAS

Brincar de construir cabanas, túneis com cobertores ou toalhas, presas por pregadores sobre dois fios de nylon que atravessam a sala. No interior desses espaços pode-se contar histórias, brincar de faz de conta e de esconder. As crianças se divertem auxiliando a montar e desmontar o espaço, solucionando problemas como tirar e por pregadores. Pode-se criar tais espaços no parque, prendendo os fios de nylon nos galhos das árvores, junto aos cantos dos muros. São espaços móveis que surgem e desaparecem conforme os projetos de brincadeiras das crianças.

Materiais para brincar na areia e na água

Além dos tradicionais baldinhos, colheres e pás, sugerem-se:

- 5 canecas com asa;
- 5 recipientes furados na parte inferior;
- 3 regadores de plástico tamanho grande com bico fino para regar plantas;
- 3 chaleiras de alumínio para chá;
- 5 funis de tamanhos e materiais variados;
- 5 canos de PVC de ¾ , comprimento de 30cm, cor marrom;
- 5 canos de PVC de ½, comprimento de 50cm, cor branca;
- 5 canos de PVC de 1 ½, comprimento de 50cm, cor branca;
- 20m de mangueira de regar jardim, cor transparente;
- 10 rolhas;
- 10 bolas de pingue-pongue para boiar;
- objetos para afundar;
- recipientes com boca pequena para encher;
- 10 tigelas ovais de madeira tamanho de 10 a 25cm (peças variadas).

Sugestões passo a passo

Sacolas e latas com objetos para brincar

- Envolver professoras e pais na tarefa de selecionar objetos de uso doméstico ou típicos da comunidade e comprar os itens que não podem ser doados (ver relação de itens nas sugestões do Cesto de Objetos).
- Escolher 15 variedades de objetos e guardar cada item em uma sacola de pano fechada com uma cordinha. As sacolas devem ficar penduradas em ganchos nas paredes e identificadas pelo tipo de item.

- Para um grupo de 8 crianças são necessários, pelo menos, 50 ou 60 objetos.
- Todos os outros materiais devem ser guardados para que a criança possa se concentrar.
- Reservar uma hora por dia para a brincadeira com os materiais.
- A professora do agrupamento deve ficar perto das crianças.
- Escolher pelo menos 5 variedades de materiais e colocar em latas e bacias ou caixas próximas a cada criança para que possam escolher livremente. As latas e bacias são melhores do que os cestos para esse tipo de atividade.
- As crianças precisam de tempo para pensar em como vão brincar com o material. Exemplo de combinação de materiais: correntes, tubos de papelão, pompons, tampas de latas e argolas de cortina. Dependendo do tipo de comunidade a que pertencem as crianças, os materiais podem variar e as combinações também. Para manter o ambiente organizado e atrativo, recolher os materiais espalhados e colocar novamente nas latas para que as crianças possam continuar a exploração.

b. Papel do adulto na brincadeira com objetos e na reorganização dos brinquedos

O adulto tem papel fundamental na escolha, organização e disponibilização dos brinquedos e materiais, além do planejamento e implementação de uma "rotina" junto às crianças para que aprendam a usar, guardar e respeitar as normas de uso dos brinquedos e materiais.

Os principais papéis são:

- **selecionar e organizar** sacolas, latas, caixas ou bacias e recolher os materiais espalhados;
- **convidar as crianças** para guardar os objetos nas sacolas e pendurar nos ganchos;
- **não é preciso estimular ou elogiar** o que a criança faz, mas observar, fazendo os registros;
- **intervir**, quando a criança estiver aflita ou precisar de atenção, ou então, quando uma delas começar a perturbar as outras – nesse caso, oferecer um recipiente para a criança colocar os objetos dentro.

Para envolver as crianças na reorganização

As crianças aprendem a se auto-organizar quando auxiliam a professora na guarda dos materiais nas sacolas. Quando as crianças já terminaram de brincar, envolvê-las na tarefa de reorganizar o ambiente; aquela que ainda estiver entretida no brincar não deve ser perturbada, mas sim, ser deixada à vontade, para aproveitar seu envolvimento.

Para iniciar a guarda dos materiais oferecer, às crianças que já pararam de brincar, um objeto para guardar na sacola. Ao colocar no mesmo saco os objetos do mesmo tipo, percebem diferenças e semelhanças e entram no mundo da matemática.

c. Atividades coletivas com agrupamentos de crianças de 1 a 2 anos

A brincadeira com objetos pode ser feita também durante a reunião de dois agrupamentos pequenos, de um a dois anos. Assim, as crianças podem observar o que as outras fazem com os objetos e ampliar suas experiências. É importante que o ambiente seja tranquilo, sem excesso de crianças.

d. Conforto para a professora durante a observação

Enquanto as crianças brincam, é importante que a professora fique sentada confortavelmente, sem afetar a coluna, e próxima das crianças, para recolher os objetos e fazer seus registros.

A instituição deve prever mobiliário adequado para a professora em todos os ambientes de trabalho.

2. Terceiro ano

Aos três anos, as crianças começam a ter consciência de quem são e aprendem a conviver em grupo, fazendo negociações, dando explicações sobre as coisas que fazem. Elas já têm muitas experiências: manipulam objetos, constroem coisas e falam o tempo todo sobre o que fazem ou pensam. É uma fase de intenso desenvolvimento da linguagem e de grande interesse pelas brincadeiras imaginárias, momento em que as crianças conversam com elas próprias: é comum que, ao fabricar uma bruxa gigante, na área da construção, as crianças comparem o tamanho dos blocos, avaliem e concluam: "este bloco é grande, não serve... este é do mesmo tamanho". A fala da criança para ela mesma é um importante guia para o seu pensamento e condução da ação.

É necessário, então, aproveitar essa riqueza de interesses e preparar o ambiente de modo que haja espaços para a ocorrência de brincadeiras imaginárias e a expressão da individualidade. Um espaço estruturado com mobiliário, brinquedos e materiais compatíveis com os temas das brincadeiras e enriquecido com a interação da professora, proporciona maior qualidade ao brincar.

Em razão do desenvolvimento rápido da linguagem da criança, é importante utilizar não só a fala, como também a escrita e as imagens para ampliar as narrativas. A conversa diária na área da imitação, os rabiscos e desenhos que fazem ao colocar a carta no correio ou escreverem a receita médica na área do médico, são brincadeiras capazes de integrar essas diferentes modalidades de linguagem: o brincar de fazer a consulta, conversar com a mãe para "escrever" a receita, já mobilizam a fala e a escrita, que também é visual, pois o desenho ou o rabisco são formas visuais de expressar significados.

Essa fase de desenvolvimento intenso da linguagem requer um ambiente tranquilo, sem excesso de ruído, que possibilite a compreensão da fala da professora e das outras crianças, mesmo durante as brincadeiras movimentadas. Como as histórias são momentos prazerosos, as crianças, além de ouvir, querem também participar, por isso grandes agrupamentos não são adequados, por criarem maior volume de ruídos, exigindo um maior controle por parte da professora e a obrigando a pedir silêncio constantemente para ser ouvida. Se, por exemplo, houver 15 crianças e 2 adultos, é melhor dividir o agrupamento, e cada professora contar histórias separadamente, dando assim maior oportunidade às crianças de participarem com menor nível de ruído. Podem-se planejar momentos para um grande grupo e outros para pequenos grupos, em que exerçam atividades diferentes das que ocorrem ao mesmo tempo, de modo a atender melhor às necessidades de cada pequeno agrupamento. Basta organizar o tempo, o espaço e os materiais e fazer a supervisão e as mediações.

Além do acesso diário aos livros, que devem permanecer em áreas apropriadas para serem escolhidos e "lidos", as crianças devem ter a oportunidade de aproveitar o gosto que nessa idade possuem pela música.

Nessa fase, as crianças já dominam um bom repertório de canções infantis, dançam e acompanham a professora, o pai, a mãe ou convidados que toquem violão. Portanto, é essencial aproveitar essa forma de expressão das crianças.

Brincadeiras no exterior, na areia, com água, agora demandam a presença constante do adulto para fazer perguntas, de modo a levar a criança a pensar sobre suas ações e levantar hipóteses.

Também nessa idade as crianças se interessam por pequenos animais, bichinhos, aves, borboletas, joaninhas, minhocas. Esse interesse pode propiciar conversações livres, criando momentos de atividades dirigidas para aprender, junto com as outras crianças e a professora, por meio da reflexão e investigação sistemática. Este é o potencial do brincar nessa fase da vida da criança: forma de expressão que, pela interação com a professora e as outras crianças, amplia experiências e impulsiona novos estudos. Fazer minhocário, jardim, horta ou composteira são projetos que envolvem as crianças.

Meninos e meninas devem ter a mesma oportunidade para brincar com tudo: carrinhos, bonecas, construção. Pessoas de outros grupos culturais, com seus materiais, brincadeiras e brinquedos, contribuem para ampliar as experiências lúdicas das crianças.

Para pensar nas possibilidades de brincadeiras para atender as características dessas crianças, organizou-se as sugestões em oito segmentos:

a) Brincadeira de faz de conta - atividade principal da criança;

b) Construção de mobiliário para áreas de faz de conta;

c) Ampliação da qualidade do brincar;

d) Dançar, pintar, desenhar e construir: outras formas de expressão lúdica;

e) Brincar na areia e na água;

f) Construção da identidade da criança por meio do brincar;

g) Valorização das diferenças nas crianças;

h) Desenvolvimento de projetos e o conhecimento do mundo físico, social e matemático.

a. Brincadeira de faz de conta atividade principal da criança

Para que o brincar se transforme na atividade principal da criança, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, é preciso organizar o espaço e selecionar materiais e objetos que provoquem sua imaginação. Diante de um estetoscópio, ela é levada a entrar na temática de "ser médico"; ao ver a mamadeira, torna-se "a mãe que dá mamadeira ao filho"; um carrinho a leva a "passear com seu bebê". A ausência de mobiliário, brinquedos e acessórios (que acompanham especialmente as bonecas) dificulta o brincar imaginário.

MOBILIÁRIO, BRINQUEDOS E ACESSÓRIOS
PARA FAVORECER BRINCADEIRAS IMAGINÁRIAS.

- Bonecas-bebê (com corpo macio e diferentes identidades étnicas e raciais); roupas fáceis de tirar e por; mamadeiras; cobertor/lençol de boneca; cama/berço, carrinho
- Fogão no tamanho da criança (pode ser construído com caixas de leite)
- Pia, bacia ou tacho para lavar louças
- Geladeira do tamanho da criança
- Mesas e cadeiras do tamanho da criança
- Telefone/celular (de brinquedo ou de uso doméstico)
- Armário para guardar a louça
- Vaso de flor ou fruteira como enfeite na mesa da cozinha
- Toalha na mesa da cozinha
- Quadros ou cortina imitando uma janela, que podem ser feitos pelas professoras ou mães com tecido cru, pintado pelas crianças com rolinhos e tinta guache
- Panelas de alumínio, barro, ferro ou aço
- Copos, tigelas, pratos de plástico e outros materiais, conforme usos locais
- Colheres, conchas, colher de pau, colheres de medida
- Escovas para limpar frascos
- Embalagens vazias de alimentos
- Objetos ou brinquedos diversos para fazer comida

b. Construção de mobiliário para áreas de faz de conta

Pode-se construir mobiliário simples para áreas do faz de conta como cama, sofá, banco, mesa, fogão, estante, com caixas de leite de papelão.

Construção do banco, passo a passo:

1. Convidar as mães para a construção do mobiliário;
2. Juntar caixas de leite de papelão, abrir a caixa sem cortar as bordas, lavar e desinfetar com produtos tipo *Lysoform*;
3. Juntar jornais velhos, para cada banco separar 15 caixas de leite, 3 tubos de 90 ml de cola branca, 1 bacia, 1 rolo de fita crepe, guache, tinta plástica ou materiais como papel *contact* para revestir;
4. Em oficina, com a participação de mães, professoras e crianças, rasgar os jornais em pedaços pequenos;
5. Encher as caixas de leite com os pedaços de papel e socar bem para que fiquem bem resistentes;
6. Após encher as caixas, fechar com fita crepe;
7. Unir três caixas cheias e fechadas, prendendo-as com fita crepe. Fazer três conjuntos (9 caixas) para o assento;
8. Juntas os três conjuntos com fita crepe;

9. O encosto do banco é feito com dois conjuntos de 3 caixas de leite unidas ;
10. Em seguida, juntar com fita crepe o encosto ao assento;
11. Colocar na bacia a mesma medida de cola e de água, molhar os pedacinhos de jornal dentro da mistura e colar na superfície do banco;
12. Para eliminar as superfícies irregulares, fazer uma massa com o papel molhado e preencher os espaços entre as caixas;
13. Preencher com os jornais picados todos os espaços, de modo que o banco fique recoberto de forma homogênea;
14. Deixar secar durante 2 dias;
15. Depois de seco, pintar com tinta ou recobrir com tecido, papel *contact* ou outro material que desejar;
16. Para a construção de outros itens: divisória (90 caixas), cama (66 caixas), fogão (34 caixas);
17. Usar a criatividade e fazer mesas, estantes e outros itens, decorando as peças de acordo com a preferência das crianças e da cultura local;
18. Outras sugestões podem ser encontradas no site www.labrimp.fe.usp.br e Kishimoto, Monaco, Sigoli(1996).

c. Ampliação da qualidade do brincar

Não basta um ambiente estruturado, com mobiliário, brinquedos e materiais adequados para o tema da brincadeira. A ação da professora é fundamental para ampliar a qualidade do brincar, observando os interesses da criança e as práticas do universo profissional da comunidade, de modo a criar outras brincadeiras de faz de conta ou fazer mediações. As crianças gostam de imitar as pessoas no trabalho.

- Quando a criança está encenando o papel de "médico", para dar maior complexidade ao brincar, pode-se entrar na brincadeira oferecendo um lápis para usar como termômetro para medir a febre da boneca e dizer: "está com febre". Depois, oferecer um bloco de papel para que o "médico" possa fazer uma receita médica para a "mãe" (outra criança) providenciar os remédios.
- A professora pode oferecer orientações verbais e procedimentos para outros "médicos" cuidarem do ouvido, da garganta, da perna ou do braço quebrado, indicando outras especialidades médicas para dar papéis diferentes às crianças.
- Modelos acompanhados de orientação verbal auxiliam a criança a compreender o roteiro da brincadeira. A criança pode ampliar ou modificar o roteiro inicial, introduzindo novas experiências, que tornam a brincadeira mais rica e complexa, com vários personagens e diálogos mais longos. A criança não nasce sabendo brincar, mas aprende com adultos e outras crianças.
- No brincar livre, as crianças sozinhas experimentam e ensaiam diferentes formas de brincar, mas é o brincar em ambientes estruturados, com a participação do adulto e de outras crianças, que proporciona maior complexidade ao brincar e qualidade à educação. A ação do adulto como parceiro de brincadeira, observador atento, para atender necessidades que surgem, para reorganizar o ambiente, substituir um objeto e incluir um novo é o que faz a diferença.

d. Dançar, pintar, desenhar e construir - outras formas de expressão lúdica

Nessa idade de construção de identidade, a criança já pinta figuras, combina cores primárias e dá nome às coisas que pinta. Por isso, deve-se colocar numa área diferentes materiais para as crianças fazerem as marcas com tinta, papel, lápis, cadernos, adesivos para recados, agendas, calendários e cartões, máquinas de escrever.

A escrita acompanha a cultura dos pais. Assim, crianças orientais podem fazer marcas de cima para baixo e da direita para a esquerda, diferenciando-se da cultura ocidental, em que se escreve da esquerda para a direita, em linha reta.

As crianças gostam de construir objetos e estruturas idealizadas pelo seu imaginário com caixas de papelão, arames, gesso, argila, tubos, tecidos e madeira, entre outros, sempre com acompanhamento do adulto. São brincadeiras prolongadas que podem levar dias, semanas, meses, acompanhando projetos desenvolvidos ao longo do tempo.

e. Brincar na areia e na água

Para que as brincadeiras com areia e água se tornem momentos de qualidade para crianças de 3 anos, é preciso o acompanhamento da professora e o aporte de materiais adequados.

ATENÇÃO:

- Os comentários e perguntas das professoras são essenciais para que o brincar não permaneça apenas como manipulação de objetos, de fazer a água escorrer pelas mãos ou encher e esvaziar canecas, práticas que a criança já adquiriu nos anos anteriores. As perguntas da professora devem fazer emergir preocupações sobre o mundo físico: por que a água escorre pelos furos da caneca e não fica dentro? por que não se faz bolo com areia seca?
- A função da professora não é ensinar ou falar sobre as propriedades da caneca com o furo, mas disponibilizar o material e perguntar à criança o que está acontecendo, para que ela pense sobre a situação.
- Ao brincar com água, a criança pode dar banho nas bonecas, lavar e guardar os objetos, aprender a se auto-organizar, o que exige a preparação do ambiente.
- É preciso organizar, selecionar e guardar os materiais e brinquedos em caixas ou locais etiquetados.
- Durante as práticas diárias, deve-se garantir à criança autonomia para o acesso aos materiais.
- No momento da brincadeira, a criança seleciona e leva os materiais para o local desejado.
- Após o término da brincadeira, a criança lava e leva os objetos para o local de origem. Continuar a prática de autonomia no uso independente e guarda dos brinquedos é importante, em qualquer período da educação infantil.

f. Construção da identidade da criança por meio do brincar

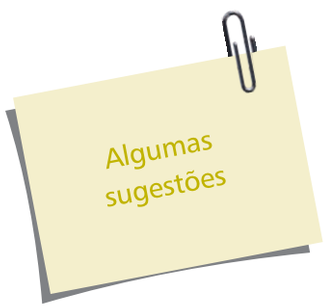
Três anos é o auge da construção da identidade da criança, que já percebe como as pessoas diferenciam brinquedos de meninas e meninos: o menino pode começar a adquirir preconceitos e não querer brincar com boneca; a menina pode não querer brincar com carrinho, porque ouviu alguém dizer: "carrinho é brinquedo de menino".

ATENÇÃO

- Quando a professora adota uma posição neutra, não intervindo, favorece a discriminação porque não impede que as crianças continuem agindo com preconceito. É preciso que as crianças aprendam as diferenças de cor e traços físicos, brincando de pentear crianças de cabelo liso e cabelo crespo, vendo no espelho crianças de cor negra e branca, enquanto a professora explica que todos os tipos e cores são bonitos, para favorecer a construção da identidade de cada criança.
- Para auxiliar a construção da identidade, contar histórias dos povos, selecionar livros, bonecas, quebra-cabeças com vários tipos físicos, apontando a cor da pele, as características faciais e as práticas das famílias e comunidades, valorizando-as, para a construção de identidades positivas. Exposições turísticas pedindo para as crianças vestirem roupas típicas de vários países ou trazerem comidas regionais não ajuda a construção da identidade.

g. Valorização das diferenças nas crianças

As crianças já começam a construir identidades próprias e a perceber as diferenças de traços físicos, cor, linguagem. É essencial o trabalho pedagógico da professora para a valorização da diversidade.



- Quadros e cartões pintados por deficientes físicos com os pés e as mãos fazem a criança perceber que eles também têm saberes e que podem aprender e realizar coisas maravilhosas.
- Brincar de andar pela sala, com olhos vendados como as crianças cegas, ajuda a compreender suas dificuldades, como elas se organizam e como ajudá-las.
- Brincar de botar a mão dentro de uma caixa, com os olhos vendados, para explorar o seu conteúdo, pelo tato.

- Desligar o som da TV e tentar entender o que se diz, para compreender a situação da criança surda.
- Colocar nas mãos meias de tecido grosso e tentar abotoar uma blusa ou amarrar o sapato, para compreender as dificuldades das crianças com paralisia cerebral.
- Utilizar brincadeiras em que as crianças se colocam no lugar daquelas que têm deficiência é uma forma de compreender tais dificuldades, para valorizá-las.
- Adaptar brinquedos para crianças com deficiência com auxílio dos pais. Ligar e desligar uma caixa de música, um karaoquê ou MP3 para ouvir música, cantar e dançar, podem ser facilitados com pequenas adaptações do botão que aciona o aparelho. Com auxílio de pais que entendem de eletricidade, substituir o botão pequeno por uma plataforma maior, de modo a controlar o aparelho com um simples bater de mão na plataforma.

ATENÇÃO

Crianças com deficiências e que têm dificuldades de manipulação têm direitos iguais aos outros de usar os brinquedos tecnológicos.

h. Desenvolvimento de projetos e o conhecimento do mundo físico, social e matemático

Crianças que avançam no terceiro ano de vida já dispõem de vários conhecimentos, sabem tomar decisões e conduzir projetos por elas definidos. Escutar a criança significa "dar voz" a ela, dar atenção às suas propostas para planejar junto como desenvolver suas idéias.

RELATO DAS CRIANÇAS

É comum, após ouvir histórias que dão prazer, as crianças decidirem fazer o personagem que gostaram, construindo, por exemplo, uma bruxa ou dinossauro do tamanho gigante. Um grupo de crianças de 3 anos e meio, em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, decidiu construir uma bruxa do tamanho gigante, cujas atividades aqui detalhamos.

Descrição do projeto passo a passo

- Após ouvir várias histórias sobre as bruxas, as crianças brincam de representar bruxas, falam sobre elas o tempo todo.
- A professora registra esse interesse, que perdura por várias semanas.
- Então, as crianças decidem fazer uma bruxa gigante. A idéia é acolhida pela professora, que pergunta como ela será feita.
- Começam a discutir o que vão usar para essa construção. Uma das crianças levanta a idéia de utilizar caixas de papelão (de sapato, de camisa), semelhantes às existentes na área da construção.
- Solicitam as caixas à coordenadora, explicando a proposta do grupo.
- Começam a montagem da bruxa, após escolher as caixas, medindo-as para fazer o corpo, os braços e pernas.
- Terminado o corpo, decidem utilizar fios de lã para fazer o cabelo... mas, e o chapéu?
- Para fazer o chapéu, pesquisam na biblioteca e analisam vários livros com imagens sobre bruxas, até decidirem o tipo de chapéu que mais apreciam.
- Escolhem uma cartolina preta e surge nova discussão: como fazer o chapéu? Uma das crianças diz que pode ser parecido com o saquinho de pipoca e começam a enrolar até ficar com o formato escolhido.

- Faltava a roupa. A professora traz um tecido preto e ensina as crianças a prender o tecido com pregador. Em seguida, as crianças decidem que a bruxa terá um nome: surgem três possibilidades - Bruxa Malvada, Bruxa Boa e Bruxa Keka. Fazem a votação. A cada voto para Bruxa Keka as crianças marcam com um traço. No final, ganha o nome KEKA porque tem mais marcas. Assim, as crianças também vão entrando no mundo da matemática.

- Terminada a construção da Bruxa Keka, as crianças começam a inventar uma nova bruxa: criam histórias, fazem desenhos e pintam. Ou seja, elaboram coletivamente outras narrativas, das quais fazem parte também suas vivências. Assim, as crianças tornam-se escritoras, trazendo para dentro da história coletiva a sua própria história.
- Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças desenham bruxas, brincam de ser bruxa, correndo pelo pátio, contando as histórias, fazendo bruxas com massinhas.
- A professora registra e expõe uma das narrativas no corredor, para divulgação entre as próprias crianças, pais e comunidade.

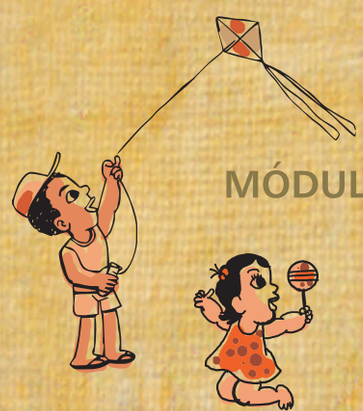
REFLEXÕES

- Desse modo, as crianças utilizaram várias linguagens (oral, visual, escrita, matemática) e ampliaram suas experiências, ao entrar em contato com objetos do mundo físico (caixas, tintas, cola, tesoura, tecido, lã). Com auxílio da professora e da coordenadora, realizaram seu projeto de construção da bruxa.
- A autoestima cresce quando elas se dão conta de que são capazes, não só de fazer a bruxa do tamanho gigante, mas dar explicações sobre seu processo de construção, pois aprenderam a fazer o seu chapéu e a roupa, além das histórias, dos desenhos e pinturas que elaboraram.

- A observação das brincadeiras pode desencadear variados projetos, quando a professora escuta as crianças. Algumas pistas:
  - Brincar de fazer sombras. Pisar na sombra dos outros pode gerar interessantes reflexões.
  - Brincar no jardim desperta interesse pelos pequenos bichinhos que lá habitam: aranhas, joaninhas, caracóis, borboletas, tatuzinhos.
  - Deixar as crianças falarem possibilita que elas revelem seus interesses.
  - Observar as crianças, fazer registros e verificar a persistência de alguns temas. Depois, perguntar a elas se gostariam de pesquisar os temas registrados.

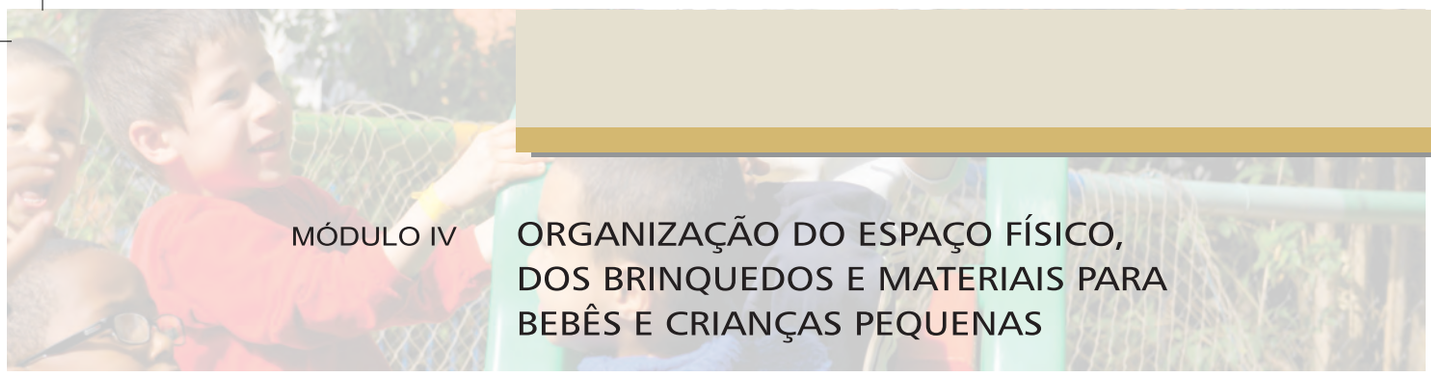
- Esses temas de interesse das crianças geram o projeto, que exige investigação e planejamento, tarefa que é feita em colaboração, envolvendo as crianças, a professora e até os pais.
- Geralmente, projetos dessa natureza são registrados em portfólios. A professora faz a documentação pedagógica, ou seja, descreve o processo vivido pelas crianças e registra o que elas aprenderam.

- A independência e os saberes adquiridos possibilitam atividades com autonomia, como: fazer piquenique na área externa e levar os materiais da sala para fora, construir uma cabana com caixotes de plástico ou de madeira, cobrir com tecido e levar os objetos de faz de conta para a nova casa.



MÓDULO IV

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO, DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS



MÓDULO IV

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO, DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Cada município responsável pela Educação Infantil no Brasil apresenta uma diversidade de normas próprias em relação a dimensionamento e tipologia de creches, número de crianças atendidas, salas disponíveis por agrupamento e relação de professoras por agrupamento infantil.

Diante dessa variedade, adotou-se neste manual um projeto baseado em situações reais de creches brasileiras com o objetivo de oferecer informações sobre a organização do espaço físico. A partir dessas sugestões, cada equipe da creche poderá recriar seus espaços para organizar os brinquedos e materiais para suas crianças.

Para educar é preciso ter uma idéia clara sobre quem são as crianças e sobre o que é relevante para a sua educação. Considerar que todas as crianças são cidadãs, com direito a uma educação de qualidade e que devem ser educadas por meio de brincadeiras e interações é o primeiro passo.

Para implementar esse eixo pedagógico principal - as interações e a brincadeira - é preciso identificar que espaços físicos a creche dispõe, planejar o seu uso, selecionar e organizar os brinquedos e materiais, dispor de equipes que planejem atividades dentro de programas consistentes para as crianças, em conjunto com os pais e a comunidade.

Pensar no tipo de espaço e nos materiais necessários para as brincadeiras e interações é importante, mas deve-se considerar, também, a qualidade dos espaços para as crianças dormirem, serem alimentadas, terem suas fraldas trocadas, tomarem banho, explorarem objetos e ambientes sozinhas, com outras crianças e com a professora.

Um ambiente educativo para crianças de creches deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que adquirem experiências ricas em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos. Contatos entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, de crianças e adultos, da creche com as famílias e membros da comunidade, fazem parte desse mundo de relações.

Não se pode esquecer que as relações também acontecem entre crianças e os objetos, os brinquedos, os materiais, o mobiliário, o parque, as áreas internas e externas, o edifício e suas condições de iluminação, temperatura, ventilação e acústica e seus níveis de conforto.

Para educar as crianças, as pessoas (pais, professora, equipe) precisam saber traduzir esses conhecimentos em um ambiente educativo, composto também por materiais e brinquedos.

É a partir dessas informações que se deve definir a proposta educativa. Primeiro, ter a clareza de que os bebês são seres que já têm vontade, têm consciência sobre o que querem, sabem decidir e dizer o que querem. Eles ingressam no mundo da cultura por meio de interações com as pessoas e objetos e utilizam seu poder de decisão, seu corpo e os canais do conhecimento, que são seus órgãos sensoriais (o tato, o paladar, o olfato, a audição e a visão) para explorar esse mundo. Eles ampliam suas experiências por meio do uso intencional do corpo, das mãos, pés e movimentos e utilizam seu ato voluntário para investigar esse mundo.

Se os bebês já tomam decisões e sabem o que querem, é fundamental observar o que eles fazem. Pegar objetos e engatinhar em direção aos brinquedos são experiências de movimentações, que requerem a garantia de espaços seguros e adequados. A consciência dessa necessidade também é fundamental para a definição das finalidades de uma educação de qualidade e para a organização do projeto curricular.

Para definir o projeto curricular é preciso, ainda, considerar a seleção adequada de materiais e mobiliário: tipos de tapetes, divisórias, brinquedos e materiais para educar os bebês. Isso requer conhecimentos sobre as características dos brinquedos e materiais, aspectos relativos à qualidade e segurança, à quantidade de crianças por agrupamento sob o cuidado da professora e aos espaços disponíveis na creche.

Para que as sugestões desse manual sejam, de fato, uma colaboração à proposta curricular da instituição, faz-se necessário que o espaço e os materiais dialoguem com o currículo definido, que se ajustem às concepções que se tem de criança e da forma como se pretende educá-la. O conjunto desses fatores constitui o que se denomina **ambiente educativo**. Antes de se pensar nos brinquedos e materiais, é preciso indagar qual é a proposta curricular da creche.

As configurações dos ambientes e mobiliários, no seio da proposta curricular construída pela equipe, devem estar em sintonia com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), para que se possa oferecer um serviço educativo de qualidade à criança e a suas famílias.

As sugestões são apresentadas em quatro blocos:

1. Ambientes para bebês
2. Ambientes para crianças pequenas
3. Parque infantil, como espaço de aprendizagem, experimentação, socialização e construção da cultura lúdica
4. Da simplicidade à originalidade: os materiais para crianças de 4 a 6 anos

1. Ambientes para bebês

O berçário é mais do que a sala de atividades onde os bebês brincam. Em geral inclui uma sala com berços, separada da sala principal, uma área de troca e banho (fraldário), uma área para alimentação (lactário) e um solário. Em alguns casos, essas atividades são exercidas em um único espaço (exceto solário), em outros, dividem-se em dois ou mais ambientes.

Sugestão de berçário para atender a uma proposta curricular educativa, que venha a favorecer o bem-estar da criança, o seu acolhimento e a interação.

A análise desse ambiente educativo, onde os bebês interagem e brincam, é apresentada em 5 segmentos:

a) entrada e acolhimento;
b) sala de atividades;
c) espaço do sono;
d) espaço do banho;
e) solário e jardim sensorial.

a. Entrada e acolhimento

É preciso pensar com cuidado e atenção sobre a importância desse ambiente para bebês ou crianças pequenas, que deixam o espaço aconchegante da família para ingressar em um mundo desconhecido.

A ansiedade e o medo provocados por essa mudança podem ser amenizados quando se respeita as necessidades das crianças, principalmente no momento da entrada na creche.

Proporcionar às crianças acolhimento e inserção gradual na creche, respeitando suas individualidades e identidades são as propostas deste segmento.

A ilustração do projeto sugere a entrada da creche como espaço de acolhimento. Para atender a essa finalidade, propõe-se uma divisória de vidro tipo *blindex* (vidro de segurança), que define um espaço separado da sala de atividades, para as mães ou responsáveis ficarem com seus filhos ou amamentarem com tranquilidade.

Cria-se, assim, um espaço de acolhimento, onde a professora recebe a mãe e a criança antes de entrar na sala de atividades e onde a criança pode brincar com a professora ou com a mãe, fortalecendo vínculos, preparando-se para a separação, acostumando-se à mudança e aprendendo a valorizar a relação trilateral - mãe - filho(a) - professora. É um ambiente silencioso, mas não isolado, pois a transparência da divisória favorece o contato visual com o restante da sala e transmite segurança à mãe, ao ver sua criança ser bem acolhida na instituição. Neste espaço, podem ser apreciados portfólios ou

Mobiliário : um sofá, um tapete, algumas almofadas e brinquedos são suficientes para garantir o brincar e o bem-estar no acolhimento das crianças

Entrada e sala de atividades, separadas por divisória de vidro transparente.

documentação pedagógica com os desenhos, pinturas e esculturas criadas pelas crianças, e oferecidas cadeiras para que os pais possam acompanhar, com comodidade, as atividades de seus filhos.

b. Sala de atividades e de experiências

A sala de atividades é um espaço para experiências interativas, de trocas afetivas e sociais, manipulação de objetos, construção, brincadeiras de encaixe, expressão de várias linguagens corporais, motoras, orais e gráficas. É um espaço onde os bebês ficam boa parte do seu dia. Outros espaços, como o solário, o parque e áreas externas, também devem ser utilizados pelos bebês.

Oferecer experiências significativas para as crianças é garantir seus direitos. Uma educação de qualidade inclui espaços para que as crianças possam se manifestar por diferentes meios, serem ouvidas, serem acolhidas e se sentirem bem no seu ambiente.

A sala de atividades dos bebês deve ser um espaço amplo, arejado, ensolarado, com cores suaves, claras e materiais estimulantes. É muito importante o acesso ao exterior, ao parque, possibilitando que algumas crianças brinquem fora e outras não. Espaços de sono e de troca devem ser "permeáveis", e estarem interligados ao grande ambiente, em que coexistem brincadeiras e atividades organizadas pela professora, para que as crianças que estejam brincando não sejam separadas das que necessitam de cuidados, integrando o processo cuidar/educar/brincar.

Entrada e acolhimento

Sala de atividades

Como sugestão, indicam-se divisórias baixas, cortinas, biombos, elementos móveis que permitam à sala expandir-se nos momentos de maior atividade e retrair-se em outros momentos do dia.

A janela grande e próxima ao chão possibilita às crianças "enxergarem" o mundo exterior, enquanto que janelas convencionais, com peitoris de 90 cm de altura, somente permitem que os bebês, principalmente quando ficam no chão, vejam o céu e as nuvens . A altura ideal do peitoril é de 30 centímetros, permitindo à criança ver o mundo exterior na altura do seu olhar.

O piso deve ser térmico, com tapetes antialérgicos e com almofadões para o bebê escalar, entrar em túneis, engatinhar no espaço e se movimentar, explorando objetos, usando seu corpo e suas habilidades motoras.

Um grande espelho pode ser uma referência para as crianças se enxergarem, ajudando a construir suas identidades, diferenciando-se das outras crianças a partir da construção das suas imagens.

Sugestão de quantidade de brinquedos e materiais para agrupamentos de 6 a 8 bebês com até um ano de idade

- Uma bola grande de 40 cm, de plástico resistente e inflável
- 3 bolas de tênis
- 3 bolas de borracha, com diâmetro de 10cm
- 3 bolas de espuma revestidas com tecido (cores e texturas diversas) ou bolas confeccionadas com meias, com diâmetro de 7cm
- Um conjunto de bolas de espuma, com múltiplas funções: espelho, abertura para por o braço e guizos que produzem sons
- Uma colcha ou rede, para balançar o bebê
- 10 a 15 tipos de objetos da natureza e de uso doméstico (pedras de rio, pinhas sem espinho, laranjas, pimentões, cenouras, almofadinhas de tecido com aroma ou saquinhos com ervas, colheres de pau, sinos), para serem colocados em cestos do tesouro. Para 8 crianças, dispor de 3 cestos e cerca de 40 a 50 objetos (Ver item Cesto do Tesouro - módulo III)
- 6 tipos diferentes de bichinhos para morder e pegar
- Bichinhos de pelúcia - as criança podem trazer de casa o seu brinquedo de afet

- 4 carrinhos grandes, resistentes, com rodas, para entrar e empurrar
- 2 conjuntos de blocos plásticos de encaixe
- 1 conjunto do tipo ligue - tudo
- 5 argolas coloridas para por na boca
- 3 brinquedos musicais ou sonoros
- 3 brinquedos de bater tipo bate - pino
- 1 kit de construção com espuma para movimento (de encaixe, rodas, cilindros)
- 1 caixa de madeira, com rodas e peças de formas diferentes
- 1 teatro de fantoches, com diferentes personagens
- 3 cavalos de balanço
- 3 conjuntos de canecas e caixas para encaixar
- 3 conjuntos de blocos para empilhar
- Uma estrutura de espuma para brincadeiras motoras
- 6 tipos diversos de livros de pano e de plástico

c. Espaço do sono

O espaço do sono deve estar integrado à sala de atividades, mas isolado, para propiciar intimidade e proteção nos momentos necessários.

Além da presença de 4 berços, o espaço do sono poderá contar, também, com 4 colchões no piso, com a vantagem de poderem ser removidos, oferecendo a oportunidade de ampliar a área de brincar, integrando-se à sala de experiências sensório-motoras (bebês com idades a partir de 7 meses iniciam o engatinhar e não precisam necessariamente de berços para dormir). A cortina, como elemento divisório, possibilita aconchego e intimidade e, quando aberta, integra os ambientes.

Uma veneziana ou cortina escura na janela pode escurecer o ambiente na hora do sono, diferenciando os momentos do dia pela luz e pelas atividades. Lembrar que não se deve "forçar" a criança a dormir, que o toque e o carinho são importantes neste momento. Deve-se prever outros espaços para as atividades das crianças que não querem dormir.

d. Espaço do banho

O espaço da troca e banho deve estar integrado à sala de atividades e ao espaço do sono. Uma cortina isola a área de banho quando necessário. Esse ambiente integrado facilita à professora visualizar as crianças, que brincam nos outros ambientes.

A integração dos ambientes facilita o contato visual entre o adulto e o bebê, oferecendo-lhe segurança e autonomia para sentir-se capaz de escolher um canto para brincar sozinho ou coletivamente. Cuidar/educar/brincar estão em harmonia em um ambiente de bem-estar que atende com qualidade ao projeto educativo para bebês, respeitando suas especificidades e necessidades cotidianas.

e. Solário e jardim sensorial

O solário é um espaço externo interligado à sala do berçário. Pode ser um jardim sensorial ou um parque infantil para os bebês. Jardim é uma palavra cuja origem está associada ao paraíso: um espaço agradável, de paz, de boas sensações, belo, com plantas, água, areia e brinquedos.

Se o jardim for imaginado como o paraíso para as crianças, que espaço seria esse?

Na educação infantil, a tradição o define como um espaço externo, uma área com brinquedos e areia para brincar.

Mais do que isso, o jardim deve ser, também, um espaço que desperta a curiosidade, leva a experiências olfativas, sensitivas, sonoras e visuais mas, fundamentalmente, um espaço de bem-estar, agradável, que oferece boas experiências, onde seja muito agradável de estar, interagir, brincar e fazer descobertas cotidianas.

O jardim sensorial requer a escolha de suas plantas pelos aromas que exalam, como manjericão, hortelã, camomila, orégano, lavanda e pelo sabor que se experimenta ao serem colocadas na boca. Por ser um espaço de experimentação, não se deve colocar plantas ornamentais que ofereçam risco às crianças.

Os pisos servem para andar, correr e brincar, portanto deve-se atentar para a diversidade de materiais que possibilitem todas essas atividades: brincar com pedrinhas, com giz no chão, correr na areia, andar sobre cascas de árvores e folhas secas são experiências diferenciadas que podem ser construídas a cada dia.

Para as caixas de areia, sugere-se no mínimo duas - uma com areia grossa e outra com areia fina. Assim oferece-se à criança diferenças de textura, a possibilidade de construir castelos com dois tipos de areias e agregar outro

materiais como pedras, casca de árvores, frutos etc., que ela mesma possa recolher no jardim.

Cantos com pisos mais duros como cimento e outros, com pisos macios e molhados como terra e lama, favorecem a exploração multissensorial desse espaço. A curiosidade será aguçada se, por exemplo, instalar-se um sino de bambu que emita som ao ser movimentado pelo vento, um móbile com bandeiras coloridas e outro com frutos secos, para serem explorados por crianças e professoras no dia a dia da instituição. Sons, cheiros e texturas, em forma de elementos móveis e variáveis (perecíveis ou perenes) devem ser trocados sistematicamente, inserindo a novidade, elemento surpresa no brincar, possibilitando descobertas diferente a cada dia.

Além disso, o jardim-parque deve conter um canto com água e areia, uma área para correr e/ou exercitar os primeiros passos, um espaço para montar uma cabana e outro, maior, para brincar de roda.

PARQUE

As ilustrações a seguir apresentam um parque para bebês e crianças pequenas. O brinquedo deve ser de madeira e desmontável, possibilitando que professoras, em conjunto com funcionários da instituição o movam, separando suas partes e recriando o espaço de brincar.

É interessante que o jardim, composto por ervas aromáticas apresente, também, um pequeno relevo. O panorama do parque, que deve ainda conter um anfiteatro e um palco, muda conforme a disposição dos brinquedos, sendo inúmeras essas possibilidades. Indica-se, ainda, o acréscimo de tecidos, cordas e elementos da natureza, que enriquecem o brincar e criam um novo visual para o parque.

Na creche, os projetos de parque devem prever esse conceito de brincar em um ambiente que se transforme e ofereça sempre novas experiências às crianças.

Os brinquedos tradicionais como escorregadores, gangorras e gira-giras são fixos e imobilizam o espaço.

Para diversificar a brincadeira e encantar as crianças, pode-se fazer pequenas modificações no uso desses espaços:

- Colocar elementos móveis agregados ao brinquedo, como tecidos de malha, *jersey* ou de outras texturas e cores;
- Um tecido de 2 a 3 metros transforma o trepa-trepa em uma cabana;
- Tiras de pano criam movimentos que encantam as crianças;
- Um tecido de chita pendurado entre uma árvore e outra cria um colorido e recria áreas para uma cabana, uma casinha para brincadeiras simbólicas ou para "ler" livros com os amigos.

Sugestões de elementos para parque infantil

- Duas caixas de areia
- Diversidade de pisos
- Áreas com sombra e áreas ensolaradas
- Cantos com plantas sensoriais como temperos e aromáticas
- Plantas comestíveis (tipo hortelã, manjericão, alface, orégano, rúcula, erva- doce etc.)
- Brinquedos que podem mudar de lugar (ver ilustrações)
- Espaço de correr

- Espaço para brincar de roda, com bola e com triciclo
- Cantos para montar cabanas. Para os menorzinhos, uma corda estendida tipo varal com lençóis ou tecidos pendurados é um ótimo divisor de espaço, além de propiciar divertidas brincadeiras de esconder-achar.

ATENÇÃO:

Quando se oferecem poucas possibilidades de ação, como subir e escorregar, ou se reduz o piso a um único tipo (cimentado) e os objetos da caixa de areia a simples baldes de plástico (em geral sucatas de baixa qualidade), limita-se a riqueza da brincadeira. O brincar, para a criança, é muito importante e não pode ser cerceado, limitado pela pobreza de espaço e material e pela falta de interações do adulto durante as brincadeiras.

O parque infantil é um espaço riquíssimo para invenções, imaginação e fantasia e para ampliar experiências das crianças. Instalado junta à sala de atividades, integra-se o aprendizado ao lazer com a mesma valoração.

2. Ambientes para crianças pequenas (1 a 3 anos)

Os ambientes para crianças pequenas devem estar em consonância com as atividades que são por elas exercidas e com o respectivo currículo da educação infantil, e serão analisados através dos seguintes segmentos:

a) Entrada e acolhimento;

b) Sala de atividades;

c) Sugestões de materiais;

d) Espaços de banho, troca e sono;

e) Parque;

f) Brinquedos para espaço externo.

a. Entrada e acolhimento

Nas salas das crianças pequenas de 1 a 3 anos, a proposta de acolhimento considera que a criança já está acostumada ao convívio na instituição. Ela é recebida em um espaço que a convida a participar da brincadeira imaginária junto com sua mãe, pai e irmãos.

O momento de entrada e saída da instituição, transição entre a creche e o lar, deve receber atenção especial, valorizando-se vínculos e ritmos das crianças. Por isso, é importante um espaço de brincar livre, para brincadeiras de imitação, construção ou representações teatrais, lembrando que o envolvimento das crianças pequenas aumentam quando elas têm a oportunidade de escolher suas brincadeiras e de convidar outras crianças e adultos para se juntar a elas nesse momento de prazer.

Ao longo do dia, o espaço da entrada pode ser transformado em área para descanso, ou em um espaço livre para brincadeiras de roda com músicas e canções populares. Propõe-se que o ambiente seja facilmente adaptado ao longo do dia, contemplando as diversas atividades do currículo para crianças pequenas, que demandam espaços para expor as suas realizações como esculturas, desenhos e fotografias produzidas por elas, pelas professoras ou pelas mães. Deve-se, também, viabilizar o espaço para produzir sons, músicas e diferentes linguagens expressivas.

b. Sala de atividades

As atividades curriculares para crianças pequenas incluem:

- atividades físicas;
- atividades de leitura;
- atividades de imitação;
- atividades intelectuais e de relações sociais;
- atividades de construção e de criação;
- atividades de experimentação.

Na proposta desenhada, as salas compartilham banheiro e espaço externo. Sugere-se ainda que compartilhem, igualmente, o conjunto de materiais, já que o uso comum de jogos e brinquedos oferece maior variedade. Isso não significa trabalhar com grupos grandes. Pelo contrário, é preciso valorizar as atividades no pequeno grupo (como contar histórias ou brincar com o cesto dos tesouros), o que requer um ambiente com pouco ruído, de modo a promover a concentração.

Planta da sala para crianças entre 1e 3 anos com duas propostas de configuração espacial, utilizando o mesmo tipo de mobiliário e materiais.

Áreas reservadas separadas por um biombo, como divisória móvel, podem ajudar a resolver o problema, criando intimidade a cada pequeno grupo. Deve-se lembrar que as crianças precisam de tranquilidade para a exploração de materiais e para brincar.

Observa-se que as duas salas apresentadas na planta da página anterior promovem duas configurações distintas, utilizando o mesmo mobiliário, porém disposto de forma diversa oferecendo, à professora e às crianças, alternativas de modificação dos ambientes, de acordo com a programação pedagógica previamente definida. Assim, criam-se diferentes espaços com mesas para atividades e para jogos de imitação.

A área próxima à entrada recebe colchões e pode ser utilizada para descanso ou para atividades de leitura/brincadeiras calmas, rodas de música etc. Uma pia com armários facilita a organização do material de uso cotidiano.

Ao dispor os materiais de jogos de imitação no espaço da entrada, libera-se a sala para uma atividade voltada para a exploração corporal, aproveitando o uso dos colchonetes para atividades motoras.

Ao disponibilizar maior quantidade de materiais, com diversidade e qualidade, a variação sobre o mesmo tema faz aumentar o repertório e as possibilidades de ampliar experiências (por exemplo, 3 jogos diferentes de dominó, um de plástico, um de madeira e outro de pano ou, um com tema de animais, outro mais tradicional com bolinhas e outro com cores).

Perspectivas internas com proposta de mobiliário, que cria cenários conforme a atividade proposta.

Para melhor adaptar o espaço da sala à diversidade de ações que deve ser contemplada na educação infantil, sugere-se um espaço amplo e facilitador, que seja flexível e possa ser facilmente ampliado ou dividido, adequando-se da melhor forma possível à atividade proposta.

Um mesmo espaço pode ser transformado com facilidade, de modo a atender a diferentes propostas de trabalho, tanto da instituição como da própria professora, sem a necessidade de se efetuar obras de reforma na sala ou no edifício. Basta mudar o mobiliário. Se uma atividade requer mesa e cadeiras, pode-se organizar o espaço colocando-as no centro da sala. Para favorecer o ambiente do faz de conta, as mesas e cadeiras podem ficar encostadas, liberando o espaço central para as brincadeiras simbólicas. No mesmo dia, é possível reorganizar várias vezes a mesma sala. Basta combinar com as crianças a rotina de reorganização desse espaço.

HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA

Uma professora de uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, com um agrupamento de 30 crianças de 4 anos, teve a clareza de que se pode melhorar a qualidade da educação, mesmo em condições adversas.

Esta instituição mantinha a mesma organização em todas as salas: mesas e cadeiras e materiais em armário fechado.

A mesma sala era ocupada diariamente por três professoras diferentes com seus agrupamentos (das 7 às 11 horas, das 11 às 15 horas e das 15 às 19 horas),

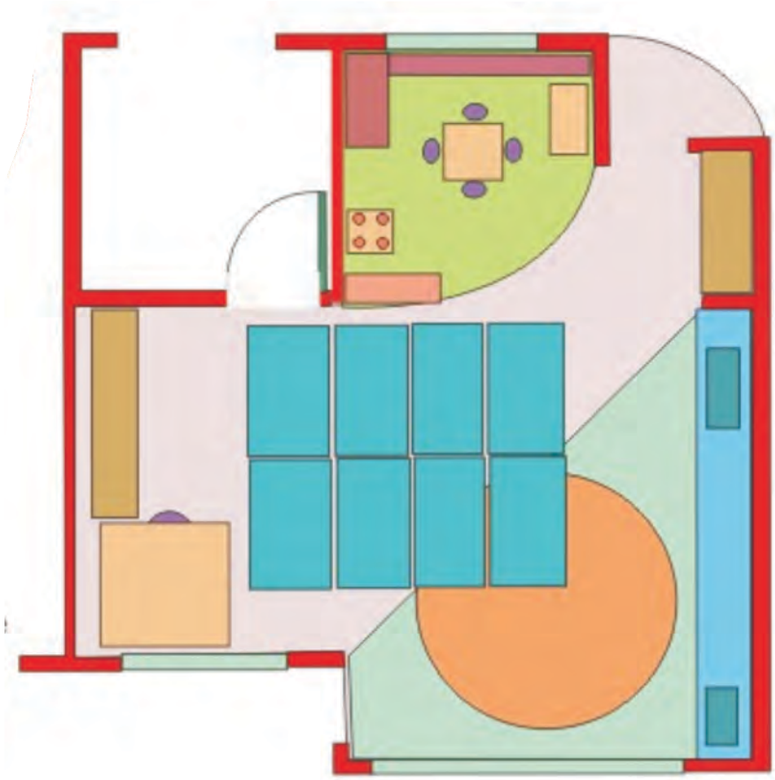
Ela decidiu, com suas crianças, reorganizar o espaço da sala para oferecer autonomia às crianças e o direito ao brinquedo e à brincadeira.

O que foi feito?

- Conversou com as crianças e juntas decidiram pela mudança;
- Logo no início das atividades, as crianças encostavam as mesas e as cadeiras e criavam áreas de brincadeiras;
- Retiravam do armário da professora os brinquedos e materiais e os distribuíam nas áreas;
- Discutiam entre elas o que cada uma ia fazer no dia: brincar na área de faz de conta, na construção, na fantasia, nos livros ou em atividades artísticas;
- Terminado o tempo de brincar e explorar, elas guardavam todos os brinquedos e colocavam as mesas e cadeiras no lugar, para que a turma seguinte encontrasse tudo no lugar definido pela instituição.

Assim, a professora trocou o modelo tradicional de organização de sala de atividades, com mesas e cadeiras, pela proposta de oferecer autonomia às crianças, oferecendo oportunidades para brincar e interagir. Modificou o espaço físico, retirou os materiais e brinquedos do armário e recriou novos desafios às crianças. As crianças tiveram autonomia para brincar, para interagir. Foram protagonistas nessa ação de reorganizar a sala cotidianamente.

Sugestão de mobiliário para sala de atividades de crianças pequenas



Nessa sala sugere-se 2 mesas menores e retráteis (que se encaixam, quando são guardadas) ou empilhadas, para utilização por 4 a 6 crianças cada. Elas não devem ser sobrepostas, com os pés para cima, de modo a não sugerir falta de organização para as crianças. As cadeiras também devem ser empilhadas e armazenadas debaixo das mesas.

Um grande tapete redondo pode ser utilizado para brincadeiras de roda. Um armário na entrada serve para a organização dos materiais das crianças (mochilas etc) e outro armário na sala, para brinquedos e materiais.

Deve-se prever portas transparentes e caixas de armazenamento, para que as crianças tenham facilidade para arrumar a sala e autonomia para escolher os materiais.

A área de jogos de imitação, momento de livre brincadeira, pode ser um canto reservado, também utilizado para atividades específicas. O piso com cor diferenciada demarca o espaço na sala, podendo ser, alternativamente, um tapete.

Colchões são distribuídos no centro da sala, favorecendo brincadeiras corporais ou atividades de estar, relaxamento e sono.

c. Sugestões de materiais

- 3 tipos de cesto do tesouro
- Cestos com tecidos grandes
- Peça de tecido do tipo veludo de algodão liso, em cores escuras como azul, preta ou roxa, com comprimento de 5m e largura de 1.40m
- Peça de tecido do tipo viscose ou *lycra*, com motivos estampadas e comprimento de 5m e largura de 1.40m
- Peças de chita de algodão estampado com motivos florais ou festivos, nas cores de fundo vermelha, amarela e verde e comprimento de 5m e largura de 1.40m
- Peças de tecido tipo *voil* ou equivalente, mas que possua transparência. Motivo liso, cores suaves como bege, pérola, azul claro, verde claro etc. Comprimento de 5m e largura de 1.40m
- Dominós coloridos de animais domésticos ou selvagens
- Dominós de profissões, de pano ou tradicionais
- Jogos de percurso (variar temas)
- Jogos de memória (variar temas)
- 3 quebra-cabeças de 10 a 20 peças (variar temas)
- 1 conjunto de fantoches de família branca
- 1 conjunto de fantoches de família negra
- 1 fantoche de personagens do folclore
- Teatrinho de fantoches (pode ser de tecido para ser pendurado na sala)
- 3 conjuntos de bichos de pano com filhotes
- 1 kit médico
- 2 conjuntos de 5 a 8 bonecas diversas, brancas e negras
- 3 carrinhos de bebê - variar tipologia e material
- 2 conjuntos de acessórios para brincadeiras de faz de conta de casinha (fogão, cama, geladeira, mesa e cadeira, pratos, xícaras, colheres, panelas etc.)
- Acessórios de caixas e embalagens reutilizadas para montar supermercado

- Uma cesta com frutas, verduras e sementes
- 1 jogo de construção com peças gigantes
- 1 jogo de construção em madeira, com peças menores
- 1 ligue-tudo
- 1 conjunto de blocos lógicos de madeira
- Caminhões tipo cegonha, caçamba e de bombeiro de material plástico resistente de qualidade
- 1 posto de gasolina
- 1 conjunto de ferramentas
- 1 grande mesa com 8 a10 cadeiras
- 2 mesas pequenas para 4 cadeiras
- 1 boliche de pano
- 1 boliche de plástico
- 1 banda rítmica
- 1 minhocão
- 3 caixas para empilhar
- Fantasias diversas

Lembrar que muitos desses brinquedos podem ser construídos pelas professoras em atividades de integração com as famílias, durante as oficinas de construção de brinquedos.

d. Espaços de banho, troca e sono

Nas salas de atividades para crianças pequenas, as necessidades daquelas que iniciam o controle do xixi a construir sua autonomia, é completamente diversa do berçário.

Para o banheiro compartilhado com as duas salas foram previstos: 1 bancada para troca; 2 vasos sanitários pequenos - ressalta-se a importância da experimentação nessa idade, em que as crianças preferem ir em duplas ao banheiro quando estão iniciando a aprendizagem do controle do xixi; 1 bancada de pia com 4 torneiras, que deve ter em torno de 45cm de altura, prevendo que essas crianças tenham entre 90 e 110cm de altura total.

Colocar um espelho na frente da bancada da pia, para que as crianças iniciem o processo de higienização e conhecimento corporal.

Banho é, portanto, um momento para brincar com água (sem desperdício) e aprender noções de higiene e cuidados corporais. Mais do que uma simples água no corpo, é um trabalho educativo e corporal. Por isso, é importante que o espaço do chuveiro seja grande o suficiente para que mais de uma criança possa se banhar/brincar e, ao mesmo tempo, seja confortável para o adulto dar banho na criança. Valoriza-se a autonomia e o conhecimento do próprio corpo, o que muitas vezes é partilhado em pares (sejam meninas ou meninos). Tinas, bacias e outros elementos, que proporcionam conforto para a criança nessa atividade, também são recomendados.

Diferente do berçário, onde o espaço de banho está totalmente integrado com a sala, esse banheiro é mais reservado. A transparência no plano das portas (de madeira, mas com visores baixos, na altura da criança) aumenta a comunicação entre o ambiente da sala de atividades e o banheiro.

O espaço do sono deixa de ser reservado, para ser criado conforme as necessidades do cotidiano, sendo opção da professora estabelecer este ambiente de dormir no canto próximo à entrada, ou em um canto próximo à janela, liberando o restante da sala para outras atividades.

e. Parque

O parque infantil, instalado junto às salas de atividades, é um ganho para crianças e professoras no cotidiano das instituições de educação infantil. Planejado nos mesmos moldes do parque para os bebês, propõe que o espaço externo seja um potencializador da imaginação, de encantamento, de experiências , de desafios e exercício da sensorialidade.

Nesta proposta, sugerem-se um canto com areia, uma área para plantas sensoriais como temperos, flores e verduras e um espaço cimentado com desenho no piso para brincadeiras de triciclo, corrida e jogos corporais coletivos. No canto do jardim das plantas sensoriais, pode haver uma pequena casa ou cabana para o início da imitação (não significa construí-la em alvenaria ou madeira). Próximo ao tanque de areia, cria-se um espaço com água, valorizando as brincadeiras, incrementando e ampliando o brincar mais complexo.

Nessa composição, o jardim projetado oferece:

- Areia
- Diversidade de pisos
- Áreas com sombra e áreas ensolaradas
- Cantos com plantas sensoriais como temperos e aromáticas
- Plantas comestíveis
- Espaço de corrida
- Espaço para brincar de bola, triciclo, de roda
- Cantos para montar cabanas ou uma corda estendida do tipo varal, com lençóis pendurados, ótimo divisor de espaço que propicia divertidas brincadeiras de esconder-achar.

f. Sugestões de brinquedos para espaço externo

- 5 triciclos sem pedal
- 5 triciclos com pedal e assento regulável
- 5 carros para entrar e empurrar
- 5 baldes grandes de plástico
- 5 baldes médios de alumínio
- 5 baldes pequenos de plástico
- 10 pás grandes de plástico resistente
- 10 canecas de tamanhos e materiais diversos (metal e plástico)
- 5 peneiras de plástico de tamanhos diversos
- 5 canos de PVC de ¾ comprimento de 30 cm – cor marrom
- 5 canos de PVC de ½ comprimento de 50 cm – cor branca
- 5 canos de PVC de 1 ½ comprimento de 50 cm – cor branca
- Tecidos para pendurar formando varal de roupas
- 10 peças de tecido estampados de algodão com cores diversas. Comprimento 2m e largura 1.40m

3. Parque infantil como espaço de aprendizagem, experimentação, socialização e construção da cultura lúdica

Brincar no parque faz parte da educação infantil. Porém, nem sempre é visto assim pelas professoras, que não consideram que o brincar nas áreas externas seja capaz de atuar positivamente na construção de atividades curriculares das crianças.

Entretanto é comum encontrar em muitas instituições áreas externas precárias, com mato alto e equipamentos quebrados. Em alguns casos é negado aos bebês o direito de brincar nessas áreas, pela falta de pisos adequados para engatinhar ou um canto com sombra. São áreas que constam apenas nos projetos, mas que não receberam a devida atenção, revelando-se impróprias para o uso cotidiano pelas crianças.

A falta de manutenção, o descuido de alguns serviços por parte das políticas públicas e a depredação são fatores que cerceiam o direito das crianças brincarem nas áreas externas: os balanços com frequência estão quebrados, faltam peças nas gangorras, as caixas de areia muitas vezes não estão higienizadas adequadamente, tornando-se focos de doenças, há lixo amontoado e faltam os cuidados mínimos para receber as crianças.

Nesse contexto pergunta-se:

- Por que os parques não contemplam os direitos das crianças de brincarem de forma saudável em espaços externos de qualidade, que atendam às suas especificidades?
- Por que esses espaços não respeitam as especificidades das crianças pequenas?
- Por que não se oferecem com mais frequência situações que propiciem atividades de exploração e ampliação de experiências para as crianças?

As respostas nem sempre são fáceis e dependem de fatores que incluem concepções sobre a educação e a criança, valorização da brincadeira no currículo, além de questões relativas ao orçamento, entre outras, que mobilizam o direcionamento das políticas públicas.

Um parque que atenda a essas especificações deve prever:

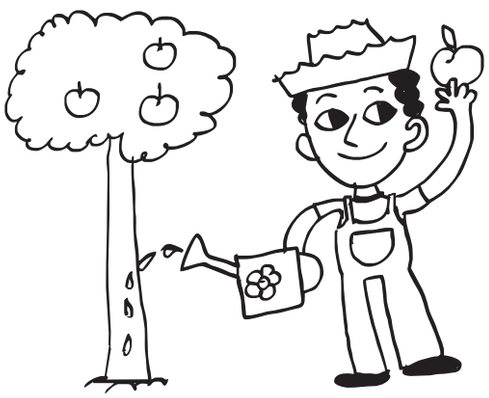
- Plenitude, com espaços que aconchegam e outros que desafiam, espaços para brincar sozinho, para olhar e explorar, outros para brincadeiras coletivas, para correr e escalar;
- Áreas sombreadas para descanso e áreas ensolaradas para aquecer-se nos dias frios;

- Canteiros com plantas coloridas, ervas aromáticas, pedrinhas para coleções e caixas de areia para construir castelos e áreas para brincar com água;
- Brinquedos para escalar, escorregar, árvores frutíferas para colher frutas doces e gostosas, ampliando a qualidade da educação infantil;
- Uma proposta ideal de parque é possível e acessível a todas as instituições, por meio de esforços coletivos. A construção desses espaços incluem ações simples e pontuais, como revelam as autoras Goldschmied e Jackson (2006).

O espaço externo é rico para o olhar curioso das crianças, que gostam de colecionar pequenos bichinhos, pedras, folhas e cascalhos e limpar as áreas, já que estão aprendendo a se auto-organizar.

Algumas sugestões

- O jardim, com diferentes espécies de plantas, coloridas e de formas diferentes, ervas aromáticas, árvores que fazem sombra, arbustos para esconder-se, áreas com grama, pedrinhas e cascalhos, caminhos para percorrer, morros para escalar e descer, oferece muitas oportunidades para brincar e vivenciar experiências do mundo físico, além da exploração motora e da vivência social, que despertam a curiosidade das crianças e podem gerar projetos de estudos.
- Para dar qualidade a esse brincar, pode-se reservar momentos para que a professora atenda a pequenos grupos e converse com cada criança durante as brincadeiras. Essa mediação faz a diferença e amplia a qualidade do brincar nos espaços externos.
- As crianças podem divertir-se auxiliando na limpeza, catando e varrendo as folhas, galhinhos e pedaços de papel do chão, empilhando em carrinhos de mão com as mãos e as espátulas, conversando sobre a importância da limpeza do ambiente.
- Pequenos seres vivos, como joaninhas, minhocas, centopéias, caracóis, lagartas, borboletas, tatuzinhos, despertam grande interesse nas crianças. Tais temas podem permanecer como interesses duradouros e gerar projetos de estudo das crianças junto com suas professoras e suas famílias.



- Bichos de estimação como coelhos, porquinhos-da-índia, peixes, galinhas, patos, tatus-bola, criam um ambiente positivo, desde que incluídos nas normas sanitárias municipais e com funcionários que gostem de animais e cuidem deles nos finais de semanas, de forma voluntária.
- Equipamentos elaborados com materiais naturais, como madeira, cascas de árvore, pedras e metais, que se desgastam mas mantêm boa aparência por muito tempo, devem ser preferidos aos de plástico, com cores espalhafatosas, que sujam e mancham.
- Mosaicos proporcionam uma aparência bonita e um ambiente colorido. Desenhos de animais ou outros temas, que podem ser feitos por funcionários, professoras e pais, criam identidade e aproximação entre a creche e a família.

Convidar a comunidade é uma opção importante na construção de uma proposta educativa democrática focada na qualidade e na criança como elementos principais da ação.

- Pedaços de toras de árvores, dispostos como degraus, bancos ou obstáculos, servem para pular, subir ou imaginar - por exemplo, um volante na ponta da tora pode tornar-se um simpático carro.
- Duas caixas de areia pequenas, ao invés de uma grande, atendem melhor às necessidades das crianças, evitando conflitos e reduzindo aglomerações, além de serem mais fáceis de cobrir para proteger. A areia pode ser desinfetada pela professora e pelas crianças com pequenos regadores.
- Área para experiências com água, integrada à de areia, com materiais como tubos, peneiras, canudos, canecas, recipientes de plástico, funil, objetos que afundam e que flutuam.
- Horta construída com auxílio dos pais, para que as crianças usem a sua terra orgânica, levando saquinhos com essa terra para ampliar tais experiências em casa.

ROTEIRO PARA ORGANIZAR O PARQUE

A seguir foi elaborado um roteiro para facilitar ações e atividades de brincar nos parques infantis e para que comunidade educativa, professoras e direção da instituição possam refletir sobre esse espaço de brincar.

- Observar atentamente o parque para verificar o que ele oferece, o que já dispõe e o que se pretende mudar;
- Certificar se o parque oferece oportunidades de brincar, incluindo pequenos cantos temáticos para favorecer as brincadeiras de faz de conta;

- Propiciar espaços para brincadeiras coletivas (organizar um pega-pega, brincadeira de roda, pequena competição, jogos com bola etc);
- Propiciar espaços para brincadeiras solitárias ou em pequenos grupos, envolvendo as crianças em brincadeiras temáticas com auxílio de fantasias, brinquedos e materiais lúdicos;
- Inserir no parque espaços para expressão sensorial, valorizando brinquedos que utilizam vento, luz, água;
- Dispor de bacias/recipientes com água e sabão para brincar com bolhas de sabão;

- Brincar com cataventos;
- Brincar com prismas;
- Ter materiais que podem ser utilizados tanto em áreas externas como internas (tecidos, bolas leves, balões, bambolês etc.);
- Ter brinquedos em diferentes tamanhos para oferecer às crianças a oportunidade de brincar com escalas (baldes de areia pequenos e grandes para brincar na areia, canecas de diferentes tamanhos);
- A inclusão dessas ações ampliará as oportunidades de brincadeiras e favorecerá a inclusão de projetos associados ao currículo da educação infantil. Muitas creches ainda atendem crianças da fase pré -

escolar, de 4 a 5 anos, que já têm maior experiência que as menores de 3 anos. Elas se diferenciam das crianças pequenas pela preferência de brincadeiras mais voltadas para a realidade. São mais críticas em relação à lógica da brincadeira. Não aceitam o desempenho de papéis, em que a mesma criança pode ser, ao mesmo tempo, mãe e filha, ou assume um papel contraditório. Assim, a dramatização neste agrupamento vai se aproximando cada vez mais do brincar de teatro, de simulações de histórias como Chapeuzinho Vermelho, em que se busca a representação mais compatível com personagens com a sua recriação. Essa característica é comum na expressão das várias linguagens, corporal, musical, gráfica e oral.

4. Da simplicidade à originalidade: os materiais para crianças de 4 a 6 anos

As crianças maiores têm maior clareza do que querem e procuram um grau de perfeição no que fazem. Ao pintar uma flor do jardim buscam a tonalidade que se assemelha à flor que escolheram. Sua insistência em realizar a ação da forma que conceberam é a marca de seu grau de aproximação com a realidade. Não se contentam com qualquer cor, como nos anos anteriores.

O desenvolvimento da linguagem oral é intenso e elas adoram ouvir e contar histórias.

- Livros de imagens com poucas letras e com temas diversos devem estar sempre disponíveis na sala. O tempo para a leitura, contar e recontar histórias, deve ser cotidiano. A observação e o registro do que falam, do que gostam, é importante para definir propostas conjuntas de trabalho.
- Muitas crianças já têm um desenvolvimento lógico bastante avançado e gostam de desafios, para resolver problemas.
- Adoram brincar de adivinhar e fazem coleções de tudo que gostam: pedrinhas, adivinhas, letras, números, figurinhas, desenhos, bonequinhos, miniaturas, folhinhas, flores, sementes. Assim, suas experiências vão sedimentando ações que colaboram para a emergência no mundo da matemática. É o letramento em diferentes campos por meio da brincadeira.
- Nas áreas das brincadeiras livres , como uma vendinha, com estantes com caixinhas de produtos alimentícios, pode-se inserir, por exemplo, um cartaz escrito ""supermercado", na área do hospital, "hospital", "silêncio".
- Sinalizações de trânsito podem ser colocadas na área externa indicando o fluxo, com áreas proibidas para circulação e estacionamento. Levar as

bicicletas, os carros e caminhões de brinquedo para a área externa para brincar, respeitando as sinalizações de trânsito, é importante para a compreensão do cotidiano em que vivem as crianças.

- Fazer coleções de adivinhas, brincadeiras tradicionais, pesquisando na creche/pré-escola, no ambiente familiar, entre amigos, na comunidade.
- Investigar as diferentes regras dos jogos e de produção de objetos que dão suporte ao brincar, como amarelinha, pião, pipas; fazer desenhos, comparar, produzir os protótipos dos brinquedos, ensinar outras crianças, fazer exposições sobre o resultado de suas pesquisas, são ações apreciadas pelas crianças. Elas gostam de brincar de jogos de tabuleiro, de percurso, de quebra-cabeças com maior quantidade de peças e com temas diferentes. Elas são capazes de construir jogos de tabuleiros inserindo diferentes percursos e temáticas. A partir de seus desenhos, podem também construir seus próprios quebra-cabeças.
- Crianças nesta fase já realizam atividades bastante complexas com o auxílio do adulto. Projetos próprios da família e da comunidade, fruto de interesses contínuos mobilizam brincadeiras e a produção de brinquedos. Fazer cabanas, criar rios ou lagos no tanque de areia ou na terra, minhocário, jardins e hortas, são projetos que encantam e mobilizam as crianças.

O espaço de áreas externas e internas da criança entre 4 e 5 anos de idade necessita de adaptações constantes. Para áreas internas, sugere-se mobiliários e brinquedos grandes feitos de materiais simples como tecidos, biombos e estantes, que oferecem à professora meios para transformar o ambiente em espaços ricos para brincar.

Brinquedo e material não estruturado é aquele que não tem uso previamente definido.

Materiais com vários usos como tecido, plástico, papel, tinta, argila, areia, água ou sucata, com pouca estruturação, possibilitam inúmeros usos: caixas de papelão transformam-se em casinhas de boneca; tecidos, em cabanas; tapetes são cenários para brincadeiras diversas.

Brinquedos, como blocos de construção, pela sua forma neutra, possibilitam construir diferentes coisas.

Tecidos e cortinas são materiais simples e versáteis que possibilitam a transformação do espaço físico e a oferta de novas oportunidades de brincar para as crianças: um tecido pendurado delimita um espaço, divide ambientes,

cria um espaço reservado para brincar, torna-se telhado de cabana. Pequenos ganchos presos nas paredes ou teto auxiliam sua fixação/remoção.

Estantes baixas, para atender às dimensões das crianças pequenas, podem ser adquiridas em lojas ou feitas sob medida por marceneiros: altura entre 60 e 90 cm, comprimento que não ultrapasse 1,00 m e largura até 25 cm. A separação de áreas pode ocorrer com uso de estantes de diferentes tamanhos. Verificar: se o tamanho da estante é compatível com o olhar da criança e lhe permite alcançar facilmente os objeto; se os cantos foram arredondados e se a pintura é feita à base de tinta poliuretano ou revestimento em melamínico. Quando o mobiliário possui rodízios (com travas) fica mais fácil a transformação do ambiente no cotidiano. Evitar papéis sintéticos imitando padrões de madeira, que são de baixa qualidade.

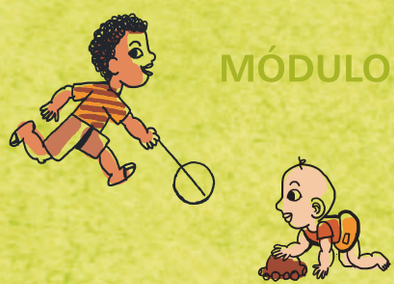
Móveis modulares ou mobiliário componível são projetados em sistema modular, que possibilita reorganizar o espaço em diferentes situações, sendo ideal para salas de atividades ou espaços multiuso: mesas que variam em formato/tamanho (duas mesas quadradas formam uma retangular) e podem ser organizadas conforme as atividades. O fato de serem empilháveis ou de encaixe otimiza o uso do espaço.

Almofadões coloridos e leves, propiciam conforto nas atividades de leitura, de contar histórias ou nas brincadeiras corporais. Formatos e tamanhos diversos enriquecem o ambiente: retangulares, cilíndricos e quadrados, jogos entre 40 cm a 80 cm e com enchimento de manta acrílica ou flocos de espuma. Capa dupla dá maior segurança ao material e facilita a lavagem.

Tapetes são bons para construir áreas de brincadeiras ou para separar bebês sentados daqueles que engatinham, além de oferecer conforto térmico no frio e deixar o ambiente mais bonito. Por razões higiênicas, em lugar de tecidos, lãs ou sisal, costuma-se usar placas de borracha EVA, e, por razões estéticas, os tapetes devem estar harmonizados com o restante do ambiente da creche.

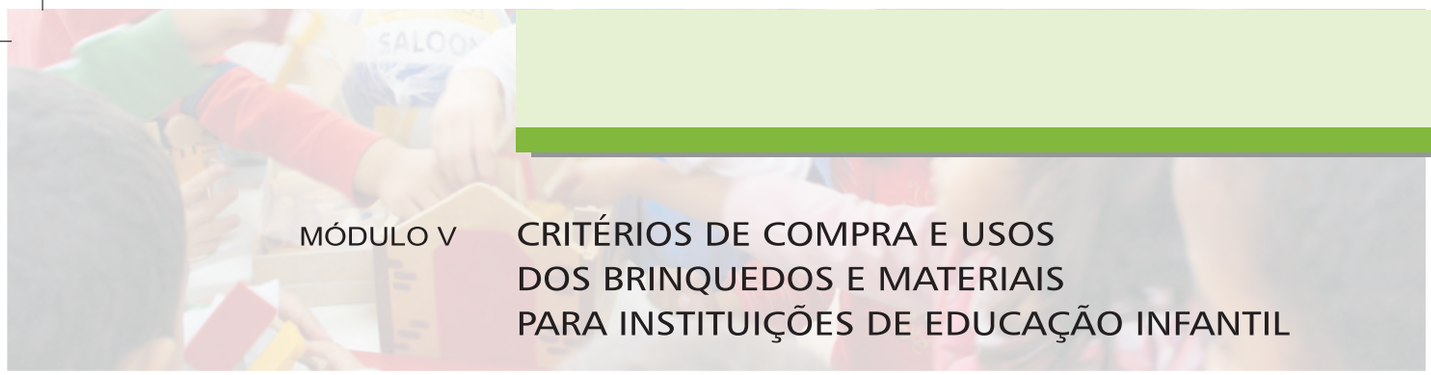
Mobiliário para brincadeiras de imitação deve estar adequado ao tema – cabeleireiro, casinha, cozinha, médico. Se não for possível adquirir no comércio ou encomendar ao marceneiro, o mobiliário poderá ser fabricado aproveitando, por exemplo, caixas de leite (ver sugestão no módulo III). Os materiais que servem de cenário para as brincadeiras infantis podem ser objeto de integração familiar, com a proposta de construção conjunta entre pais e professores. Com tecido, papelão ondulado, caixas de leite ou madeira compensada, podem-se construir inúmeras estruturas que servem para as brincadeiras infantis. Tanto a ausência de materiais, quanto sua repetição/homogeneização, empobrece o repertório e restringe as brincadeiras imaginárias. As salas devem ter a identidade das crianças, não serem todas iguais, lembrando que dois agrupamentos de crianças podem ter interesses diferentes. A organização do mobiliário e dos materiais deve refletir os interesses, os valores, as necessidades e origens etnicorraciais desse universo infantil.

Biombos são estruturas leves e flexíveis, que podem ser de pano, madeira ou papelão, possibilitando a organização de áreas temáticas ou a separação de ambientes dentro de uma mesma sala. Outro uso é a divisão do agrupamento de crianças: em uma sala de atividades, com 15 crianças e duas professoras, pode-se dividir o agrupamento com o biombo, para que 8 crianças e uma professora tenham um ambiente mais preservado, facilitando a concentração e o envolvimento para ouvir e participar no momento de contar histórias.



MÓDULO V

CRITÉRIOS DE COMPRA E USOS DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



MÓDULO V

CRITÉRIOS DE COMPRA E USOS DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da educação oferecida por uma instituição depende de fatores já discutidos em módulos anteriores e, também, dos critérios para aquisição e usos dos brinquedos e materiais.

Se compartilhamos da ideia de que a educação das crianças se faz por meio das relações e interações a escolha dos brinquedos e materiais deve atender aos princípios da Pedagogia das Relações, onde a educação se torna um processo amplo, coletivo, de relações estabelecidas entre as políticas governamentais, as Instituições de Educação Infantil, as famílias e a comunidade. Portanto, a escolha dos brinquedos deve prever a participação de todo grupo responsável pela educação das crianças: o governo, por meio de políticas públicas, cria e oferece alternativas para orientar a aquisição e compra dos brinquedos; a equipe da creche/pré-escola, baseia-se nos princípios da brincadeira e das interações, de modo a atender os interesses e as necessidades de cada criança na sua individualidade e os dos agrupamentos por meio do projeto curricular; e a família e a comunidade, participam da educação de suas crianças trazendo a riqueza e a diversidade das culturas de seus membros.

Na gestão partilhada, a escolha decidida com a equipe docente é mais rica e dá ao grupo maior responsabilidade.

A escolha dos brinquedos e materiais está relacionada com a gestão e o trabalho pedagógico da instituição. Uma gestão colaborativa, democrática, apoia a compra de materiais selecionados por suas professoras. A observação dos interesses das crianças e a participação dos pais fazem parte desse processo de escolha, portanto, a gestão partilhada é um critério importante para definir a escolha dos brinquedos.

Para efetuar a compra de brinquedos e materiais e ter um uso adequado na creche, é preciso compreender alguns princípios que serão detalhados nos itens especificados:

1. Processo de escolha e características do brinquedo
2. Escolha dos materiais por licitação ou tomada de preço
3. Critérios de compra
4. Critérios de uso

5. Idades e interesses das crianças
6. Brinquedo adequado à Instituição de Educação Infantil
7. Preço do brinquedo
8. Critérios para compra pública que garantam a qualidade do material
9. Escolha, seleção e especificação dos materiais para compra pública

1. Processo de escolha e as características do brinquedo

O brinquedo que chega na creche pode vir de compra governamental, doação ou compra direta pela instituição. Em qualquer dessas modalidades, para o brinquedo atender aos interesses de cada criança e do agrupamento, deve passar por critérios de seleção que respondam às indagações que listamos abaixo:

- Como brinquedo e materiais chegam à nossa creche?
- Os materiais e brinquedos que as crianças brincam são escolhidos dentro de critérios elaborados pela equipe pedagógica?

> Todo e qualquer material ou brinquedo que entra na creche deve passar por um processo criterioso de seleção e aprovação, pela equipe pedagógica

Os brinquedos não podem ser comprados sem uso de critérios claros, que atendam as necessidades da educação das crianças. Não se pode também receber doações de brinquedos, sem antes verificar a adequação dos mesmos, uma vez que podem oferecer riscos a saúde das crianças ou serem inadequados ao uso coletivo.

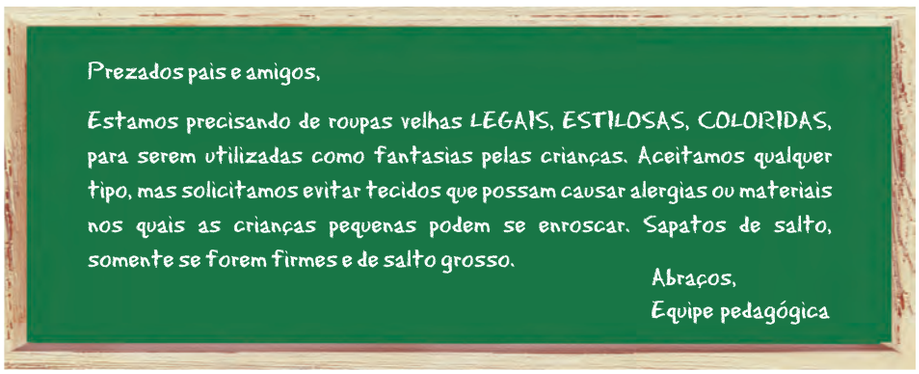
DOAÇÃO

É muito comum instituições de educação infantil receberem doações de materiais e brinquedos. Em um processo educativo participativo e colaborativo, doações são muito bem vindas e fazem parte das relações entre a instituição e a comunidade. No entanto, dentro de uma instituição educativa

para crianças pequenas não se pode aceitar qualquer brinquedo. É preciso analisar o brinquedo segundo os critérios de escolha definido pela equipe pedagógica e, se for o caso, encaminhar o material para outro local, explicar ao doador que esse tipo de material não faz parte daqueles que podem ser aceitos pela instituição.

Receber doações é muito bom. É importante informar a comunidade e potenciais doadores as necessidades da instituição, divulgando em murais e jornais os materiais e brinquedos que são bem-vindos. Isso facilita o tipo de doação e agiliza o recebimento de materiais que a creche/pré-escola tem necessidade.

Por exemplo, criar um quadro na entrada:



Ao receber um material, deve-se valorizar o doador divulgando o recebimento em murais e eventos.

COMPRA GOVERNAMENTAL

Outra forma dos brinquedos e materiais chegarem às creches é pela distribuição ou remessas provenientes das políticas educacionais municipais, estaduais e federais. Nesse caso, as creches e pré-escolas recebem uma quantidade ou um tipo determinado de materiais e brinquedos. Essa forma de compra e distribuição não privilegia a individualidade das creches, pelo contrário, pode trazer prejuízos àquelas instituições que já estão mais avançadas no processo de compra de brinquedos e já dispõem de critérios de qualidade próprios, pois os brinquedos que recebem podem não atender suas necessidades.

No processo de compra governamental, a creche ou pré-escola raramente participa de forma individual. No entanto, em muitos casos, observa-se que técnicos preocupados com a qualidade da educação, trazem a voz das instituições e das professoras, indicando para o departamento de compras

especificações técnicas detalhadas sobre a tipologia, o tamanho e a cor dos materiais e brinquedos indicados pelos usuários da educação infantil.

Esse processo é lento e faz parte de um conceito novo: a compra de brinquedos para creches sustentada por uma decisão coletiva, que vem sendo aprimorada a cada nova experiência vivenciada. As instituições, ao avaliarem tais brinquedos durante os usos, vão relatando aos técnicos e dirigentes suas observações, possibilitando um aprimoramento das escolhas, indicando novas necessidade de materiais, ressaltando aqueles que são de primeira qualidade. Esse processo coletivo vai aprimorando a qualidade das compras futuras.

Lembrar que é preciso diferenciar a educação infantil do ensino fundamental, inclusive pelos materiais, para deixar no passado a prática em que se recebia réguas e cadernos para os bebês.

Participar dos processos de compra e escolha dos brinquedos e materiais é uma forma de garantir a qualidade do processo educativo. Pode-se iniciar esse processo de participação e escolha, por meio de cartas, reuniões e assembléias junto aos órgãos municipais. São processos que se iniciam localmente, nas secretarias e departamentos regionais, mas reverberam em instâncias maiores como as estaduais e as federais, podendo, a médio prazo, contribuir para compras de melhor qualidade em todos os níveis administrativos.

A COMPRA PELA INSTITUIÇÃO

Materiais e brinquedos são itens de consumo, gastam e precisam ser repostos sistematicamente ao longo do ano letivo. Comprar bons brinquedos e materiais de qualidade não é a mesma coisa que fazer compras no dia da criança, no natal e no início do ano. Requer a definição de critérios para sua compra, fruto de observações das crianças, planejamento, reuniões, listagens que atendam tanto a singularidade de cada criança como o conjunto dos agrupamentos infantis e os projetos das creches/pré-escolas.

O programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE), tem como princípio oferecer uma verba diretamente à instituição,

> *o objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.*
>
> (http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola, 14 de fev 2012)

São valores limitados (dependem do número de criança por instituição, portanto seu valor é variável), mas que podem ser aplicados conforme a demanda da gestão escolar. A principal dificuldade dos gestores é a apresentação da prestação de contas do uso dessa verba, processo novo e que demanda apoio e formação para que a compra dos materiais realmente atinja seus objetivos.

O processo de compra direta pela escola,via PDDE, facilita à instituição manter seu acervo ao longo do ano letivo.

As professoras participam da escolha dos materiais para seu agrupamento?

Não basta que as professoras participem da elaboração de listagens de brinquedos. As listagens devem ser frutos dos interesses e necessidades das crianças individualmente e de seus agrupamentos, assim como de projetos sob a responsabilidade de seus profissionais. Certificar-se de que os brinquedos e materiais adquiridos refletem essa preocupação.

Brinquedos e materiais estão de acordo com as especificações das programações curriculares?

A professora é responsável pela elaboração das atividades do seu grupo de crianças. Uma programação adequada prevê para cada atividade os materiais necessários para o conjunto das crianças. A falta de planejamento ou a previsão inadequada dos recursos pode conduzir a situações de pouco envolvimento das crianças, gerando práticas que não satisfazem nem as crianças nem as professoras. Para que a atividade tenha qualidade é preciso prever espaços, brinquedos e materiais de acordo com a proposta educativa definida para o agrupamento infantil.

Ao planejar uma atividade, pensar cuidadosamente na quantidade de materiais, para atender todas as crianças. Mas como há diversidade de interesses em relação aos brinquedos e materiais, é preciso prever outras opções caso algumas crianças não se envolvam com a atividade planejada pela professora. Tais opções devem atender os interesses e necessidades individuais, do agrupamento infantil e de projetos planejados pela professora. A inexistência de uma programação prévia reproduz práticas espontaneístas , de um brincar pobre, sem recursos e materiais.

Além das sugestões oferecidas, o processo de escolha dos brinquedos deve considerar:

- Ideias partilhadas entre professoras, pais e crianças;
- Lista de prioridades afixada em local público;
- Reais necessidades das crianças relacionadas às das Instituições de Educação Infantil;
- Divulgar uma lista dos materiais/brinquedos escolhidos, dando espaço para que o grupo possa se manifestar, possibilitando trocas e diálogos com a comunidade até que se finalize uma lista definitiva;
- Ter informações sobre os brinquedos antes de adquiri-los, por meio dos programas governamentais, em lojas, sites ou outras instituições comerciais.

2. Escolha dos materiais por licitação ou tomada de preço

A compra dos materiais fica fácil quando se conhece os produtos e se tem uma lista dos itens a serem adquiridos.

Antes de adquirir os materiais é preciso observar:

- Presença de diversidade de materiais (não só de plástico, produtos industrializados ou um só fabricante);
- Tipos diversos do mesmo brinquedo (carrinhos grandes e pequenos, articulados, coloridos, de madeira, de ferro);
- Variação de temas em todas as salas de atividades (não é necessário o mesmo material nas salas, mas todas as salas devem possuir recursos suficientes para as crianças brincarem e construirem projetos);
- Disponibilidade de materiais adequados em quantidade suficiente para todas as crianças;
- Resistência do material (pedir amostra e testar junto com as crianças e adultos antes de comprar);
- Referências do fabricante (garantia contra quebra) e como é proposta a manutenção;
- Construção dos brinquedos e materiais sugeridos na própria Instituição de Educação Infantil ou por artesãos da comunidade, devem ter os mesmos critérios de qualidade e segurança utilizado na escolha dos brinquedos industrializados.

Sobre os critérios de escolha do brinquedo, deve-se observar:

- O brinquedo deve atender à faixa etária recomendada pelo fabricante;
- O brinquedo deve atender às normas de segurança. (não só o que vem escrito pelo fabricante, mas observar se não possui pontas, objetos muito pequenos, farpas, material tóxico, etc);
- Possuir selo do INMETRO. (isso é obrigatório para qualquer brinquedo, sendo que os artesanais devem ser fabricados dentro nas normas de segurança para brinquedos, seguindo as indicações da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT) e preferencialmente possuírem algum selo indicativo, por exemplo: selo da associação de fabricantes artesãos da região, selo de material ecologicamente correto, etc;

O site www.abrinquedoteca.com.br divulga informações sobre normas técnicas de segurança do brinquedo:

A certificação de brinquedos importados e nacionais no Brasil é um dos modelos de certificação existentes, sendo uma atividade de caráter compulsório (obrigatório), que está baseada na norma brasileira NBR NM-300:2002 – Segurança de Brinquedo, publicada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e regulamentada pelas portarias INMETRO pertinentes ao assunto.

- Não conter peças pequenas em jogos e brinquedos para crianças menores de 3 anos;

- Ser um produto para uso COLETIVO, o que difere do uso particular ou daquele brinquedo que costumamos ter nas nossas casas;
- Ter costuras reforçadas;
- Bichos de pano ou de pelúcia ou enchimentos devem ser feitos com manta acrílica e antialérgica;

- Produtos confeccionados em madeira NÃO DEVEM TER PREGOS, devem ser COLADOS e preferencialmente utilizar PARAFUSOS;
- Ter acabamento arredondado nos cantos;
- Não conter farpas, não soltar lascas ou se esfarelar;
- Não ser TÓXICO nem ser fabricado com MATERIAL TÓXICO;
- Ser leve para facilitar o manuseio pela criança pequena ou bebê;
- Possuir uma estética interessante, comunicar um desenho rico e belo para a criança;

- Preocupar-se com a DIVERSIDADE DE MATERIAL. Por exemplo, no caso de chocalhos: adquirir os de borracha, de tecido, de madeira, de palha, oferecendo às crianças um repertório e uma variedade de sons, materiais, formatos e cores, que ampliem as possibilidades de brincadeiras. Não é necessário que cada bebê tenha cinco tipos de chocalhos, mas possibilitar que todos os bebês possam brincar, cada um ao seu tempo com 5 tipos de chocalhos diferentes, de modo que possam explorar os materiais, as cores, formas, sons, texturas e peso.

3. Critérios de compra

- O sistema de compra nas instituições de caráter público é a da licitação por meio do pregão eletrônico legitimado pela LEI 8.666, na qual a função do Estado é a compra pelo menor preço;
- No processo de licitação, ao fornecedor não é facultado o diálogo com o receptor. O melhor meio de garantir que o que está sendo pedido é o que será entregue, é por meio da DESCRIÇÃO DETALHADA do material desejado. Sempre utilizar no sistema descritivo a palavra MATERIAL DE PRIMEIRA QUALIDADE. Isso possibilita que sejam descartados produtos econômicos ou de segunda linha. E EXIGIR SELOS DE QUALIFICAÇÃO DO MATERIAL (INMETRO, ABRINE). A instituição, ao exigir/fornecer uma descrição detalhada do produto, incluindo medidas, cores, tipo de material, tipologia e formato da peça (brinquedo), exigindo selos e certificados, possui maiores possibilidades de receber material solicitado com garantia de origem e qualidade. E, se necessário, complementar a descrição com as características do brinquedo, justificando-as dentro das especificidades de uso pela criança pequena, de modo a auxiliar que o material solicitado seja de primeira qualidade e de uso apropriado para creches;
- Colocar na licitação a necessidade de se entregar amostras para comprovar a qualidade do material escolhido. Dessa forma, empresas que não tenham materiais de primeira qualidade são impossibilitadas de continuar a participar do processo licitatório;
- Essas ações garantem que a instituição busque sempre materiais comprovadamente de PRIMEIRA QUALIDADE e fabricados para uso especifico em Instituições de Educação Infantil, que requerem uso coletivo e intenso;
- Incluir nos serviços a serem solicitados no processo licitatório ASSISTÊNCIA TÉCNICA E MANUTENÇÃO, de modo a obrigar a empresa vencedora a oferecer serviços e as garantias;

- Comprar de fabricantes éticos. (selos de procedência, registro em associações, cartas de referências, são documentos que a creche pode pedir para comprovar a origem e qualidade do material);
- Priorizar produção local/artesanal/cultural da região;
- Priorizar brinquedos éticos e étnicos.

4. Critérios de uso

A criação de normas de utilização e critérios de usos a partir de acordos coletivos entre professoras e crianças é fundamental para que os produtos adquiridos sejam bem utilizados, ampliando sua vida útil.

Brinquedo não é só para ver, é para tocar, sentir, lamber, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeitos. Às vezes, a curiosidade leva a destruir o brinquedo para conhecer seu interior, ver como funciona, o que acontece com ele, o que faz ele se mover. Brinquedo é para todas as idades e só tem função quando utilizado para brincar. Brinquedo é material de consumo, estraga, perde validade, fica antigo, fora de moda, quebra. Não é objeto de decoração. Brinquedo é suporte de brincadeira, portanto, deve estar sempre disponível.

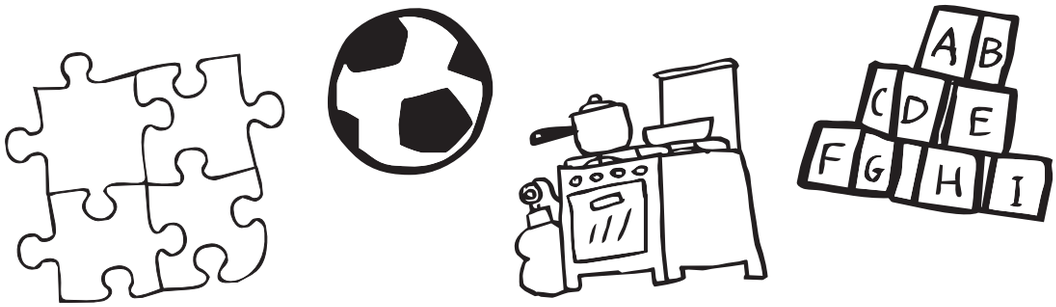
Os materiais adquiridos são propriedade da creche PARA SEREM UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS, mesmo aqueles brinquedos novos e caros. Não devem permanecer em prateleiras altíssimas e em salas trancadas, para "melhor conservação", como muitas vezes acontece.

Bebês e crianças pequenas são capazes de compreender os limites, quando há comunicação.

5. Idades e interesses das crianças

Embora da mesma idade, cada criança tem características diferentes, uma não é igual à outra. Nem todas as crianças gostam dos mesmos tipos de brinquedos: algumas se interessam por blocos, outras, por quebra-cabeças, outras ainda preferem andar de bicicleta ou jogar bola. Ao oferecer o brinquedo para a criança, deve-se ter em mente que o interesse dela pelo objeto lúdico pode ir além de sua faixa etária. A professora precisa conhecer os seus interesses, habilidades e limitações. Ninguém conhece melhor a criança do que aquele que cuida/educa.

Para selecionar brinquedos, além de observar o selo do INMETRO é necessário considerar uma variedade de fatores: adequação à criança, segurança, durabilidade, oportunidades para brincar que propiciam, diversidade dos usos, diversidade de materiais, se são atraentes, se atendem à diversidade racial sem preconceitos de gênero, classe social e etnia, se não estimulam a violência, se são brinquedos tecnológicos, artesanais e/ou produzidos pelas crianças, professoras e pais, além de atender à quantidade de crianças do agrupamento.



6. Brinquedo adequado à Instituição de Educação Infantil

- Escolher brinquedos que contemplem todas as áreas de desenvolvimento: físico, cognitivo, emocional e social. Não se restringir aos brinquedos de sucata. Valorizar os brinquedos feitos pelos pais/educadoras/crianças. Incluir brinquedos industrializados, tecnológicos e artesanais;

  Valorizar a diversidade de tipologias, tamanhos e materiais. Por exemplo: comprar carrinhos pequenos de plástico, carrinhos grandes de madeira (para entrar dentro) e de plástico (para manipular e compor situações imaginárias);

- Comprar acessórios para as brincadeiras de carrinho, cones, bandeiras, sinalizadores, pista de carrinho, posto de gasolina, oficina mecânica. Nesse conjunto incluir carrinhos e objetos feitos de sucata e lata de óleo por artesãos locais;
- Incluir carrinhos feitos pelas crianças, pais e professoras;
- Retirar os brinquedos quebrados e trocar periodicamente alguns brinquedos para renovar o acervo da instituição.

Nesse contexto, brinquedo institucional é:

- Desafiador, mas não frustra;
- Possui nível de complexidade adequado à idade;
- Atende a uma variedade de níveis de desenvolvimento;
- Tem design, cor, forma, texturas, variedade de materiais e estilo ;
- Adequado para o espaço disponível;
- Possibilita o trabalho com o número de crianças desejado;
- É durável para o uso esperado.

BRINQUEDO X SEGURANÇA

- Passa em teste de avaliação
- Não é toxico
- Não se desmancha ou esfarela
- Não possui peças pequenas (ver idade da criança)
- Não tem pontas agudas
- Não apresenta risco de sufocar
- Não é perigoso para a visão

BRINQUEDO COM DURABILIDADE

- Não se quebra ou fica logo inutilizado
- Pode ser usado mais que algumas semanas ou meses
- É adequado para uso em grupo na instituição

BRINQUEDO APROPRIADO PARA USO INTERNO E EXTERNO

- É flexível, amplia a brincadeira
- É feito de material de fácil limpeza

OPORTUNIDADES DE BRINCAR

- Propiciam o pensamento divergente
- Favorecem a diversidade de usos

BRINQUEDO MULTICULTURAL

- Adequado a uma variedade de grupos étnicos
- Não apresenta estereótipos

BRINQUEDO SEM DIRECIONAMENTO DE GÊNERO

- É utilizável por meninos e meninas
- Não sugere a utilização por um dos gêneros em função da cor, como fogão rosinha e carrinhos azuis
- Não tem um papel determinado

BRINQUEDO NÃO VIOLENTO

- Não inclui armas
- Não encoraja a agressão
- Apresenta personagens que não representam violência

BRINQUEDO CONSTRUÍDO COM SUCATA

- Valoriza trabalho de pais e artesãos locais
- Ensina a criança a reaproveitar materiais que estariam em desuso
- Valoriza a criatividade
- Promove ensinamentos sobre ecologia e sustentabilidade
- São brinquedos construídos com embalagens recicladas ou recicláveis

7. Preço do brinquedo

O brincar e as características do brinquedo institucional são mais importantes, assim o preço do brinquedo inclui fatores que devem ser considerados na hora da compra e não se pode simplesmente dizer "esse é mais caro ou barato" Caro e barato são critérios que devem ser discutidos e avaliados dentro de uma perspectiva institucional, lembrando que o uso desses brinquedos sempre é coletivo. Usos, durabilidade, qualidade, tipologia influem no custo final. No uso coletivo, o brinquedo deve ser mais robusto, maior, e "aguentar" usos diversos, fatores incluídos no processo de manufatura. Portanto, ao comprar um brinquedo deve-se estar atento para não levar simplesmente o mais barato, mas aquele que oferece o melhor custo/benefício aos usos da criança e da instituição.

8. Critérios para compra pública que garantam a qualidade do material

Adquirir materiais de primeira qualidade é um processo árduo e dispendioso. Quando se trata de adquirir em grande escala e por meio de licitações e pregões eletrônicos é, sem dúvida, um processo mais complexo, que exige critérios muito bem elaborados para que o material inicialmente escolhido chegue às unidades de destino como foi pensado pelas professoras.

9. Escolha, seleção e especificação dos materiais para compra pública

A especificação do material é um trabalho de grande importância e deve ser feito por especialistas nas áreas de educação, infância, criança e outras áreas afins. Implica na elaboração de uma publicação oficial com descritivos extremamente minuciosos, que não podem ser direcionados a um fabricante específico mas deve garantir a compra de um material adequado, equivalente ao selecionado, e ser de primeira qualidade.

A descrição das características específicas do material selecionado deve conter:

a) descritivo de medidas;

b) descritivo de cores;

c) especificação do material de fabricação (tipo de plástico, por exemplo polipropileno, poliestireno etc);

d) especificação do método de fabricação (plástico injetável, soprado, moldado etc);

e) especificação de qualidade do material a ser utilizado no brinquedo - material de primeira qualidade;

f) especificação de toxicidade;

g) exigência de selos de procedência, testes e garantias do produto/ equipamento selecionado (INMETRO, ABRINE, entre outros, que indiquem a sua origem e a qualidade);

h) observação da faixa etária para que esteja adequado à faixa etária das Instituições de Educação Infantil;

i) Não direcionamento do descritivo a um único fabricante, possibilitando que diversas indústrias e ou microindústrias possam atender prazos e o número de peças exigidas pelo edital;

j) elaborar uma pesquisa prévia de mercado e adequar os números à demanda das instituições e à capacidade de produção das indústrias de brinquedos nacionais que se propõem a desenvolver produtos de primeira qualidade para Instituições de Educação Infantil;

k) Material de origem ecologicamente correta;

l) Material de origem étnica e ética correta;

m) Produto de origem nacional;

n) Produto montado no território nacional;

o) Manual em português;

p) Fornecimento de assistência técnica.

Uma das etapas do processo de compra por meio do pregão eletrônico - licitação - deve incluir a solicitação de amostras dos produtos vencedores, que serão apresentados aos gestores das instituições - as amostras devem ser em quantidade suficiente para atender os locais de entrega.

Realizar alguns testes com as amostras para verificar se as mesmas possuem a mesma qualidade do produto escolhido. Garantir que o fornecedor apresente amostras de lotes diferentes para observar a qualidade do material a ser adquirido.

Capacitar os gestores das unidades para discernir sobre a qualidade do material a ser recebido, observando se ele corresponde ao descritivo da licitação. Ofertar formação e informação indicando: especificidades, garantias, necessidades de reparo, manutenção e troca.

RECOMENDAÇÕES FINAIS

Nos tempos atuais, a educação deve agregar as questões da diversidade, da sustentabilidade e da biodiversidade do país. Com suas florestas, matas, cerrados, rios, praias, plantações, montanhas, pequenos bairros e grandes cidades, o país produz uma invulgar cultura lúdica que, por meio de um rico artesanato, em conjunto com sua produção industrial, oferece infinitas possibilidades para o brincar. Basta considerar tudo o que a própria natureza e as diferentes culturas locais podem disponibilizar para as brincadeiras com as crianças.

Mas é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brinquedo e à brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado.

A infância, a criança e o brinquedo são temas importantes para nossas reflexões. O bebê ingressa na creche, cresce e vai embora, sua infância é passageira. Se não garantirmos a qualidade da experiência de cada criança no seu curto espaço de tempo vivenciado na creche, deixaremos de cumprir o nosso papel ético, social e educativo.

ORIENTAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de. **Quem canta seus males espanta**. São Paulo: Editora Caramelo, 1998.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. Tradução: Rosana Severio Di Leone e Alba Olmi. 9ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARNEIRO, MARIA Ângela Barbato (org.) **Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Editora RBB Ltda/MINC, 2009

CISV/SÃO PAULO/BRASIL. **Brincadeiras para crianças de todo o mundo**. São Paulo: ALLUCCI &ASSOCIADOS, UNESCO, MINC, HEDDING-GRIFFO, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar. Brincadeiras e jogos tradicionais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño - Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche**. Tradução Marlon Xavier.- 2ª. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art. Os primeiros passos com a arte**. São Paulo, Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget**. Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KINNEWY, Linda; WHARTON, PAT. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**.Tradução:Magda França Lopes.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; MONACO, Roseli Aparecida; SÍGOLI, Cláudia. **Brinquedos. Construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz de conta**. Revista do professor, Porto Alegre, 12 (48):9-14, out. dez. 1996

_____ (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____;. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MAJEM, Tere e ÓDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas/SP: Autores Associados. 2010.

MARQUES, Francisco. **Muitas coisas, poucas palavras. A oficina do professor Comênio e a arte de ensinar e aprender.** São Paulo: Editora Fundação Peirópolis Ltda. 2009.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). **Muitos dedos: enredos. Um rio de palavras deságua num mar de brinquedos**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis Ltda. 2005.

MARTINS, Roseli Figueiredo; MUNHOZ, Maria Letícia Puglisi. **Professora, não quero brincar com aquela negrinha!** São Paulo: Terceira Margem, 2009 (Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola, 5).

MELLO, Ana Maria et alii. **O dia a dia de creches e pré-escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** Trad. Maria Adriana Veronese.- Porto Alegre: Artmed, 2002

_____ e Col. **A excelência do brincar**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese.- Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____ . **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio.** Tradução : Maria Adriana Veríssimo Veronese, – Porto Alegre: Artmed, 2010.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens**. Tradução de Sara Bahia. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2003.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. Vol. 10 n 1 (28). Campinas/SP:FE-UNICAMP. 1999, P. 110-118

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et alii (orgs.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 11ª. Ed. Revista e ampliada.São Paulo: Cortez Editora,2009.

SANTOS, Sandra. **Brincando e ouvindo histórias**. 2ª. Edição,.São Paulo:Terceira Margem, 2009.

SHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. **Ensinar e Aprender Brincando. Mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa.- Porto Alegre: Artmed, 2008

SILBERG, Jackie. **Brincadeiras para Crianças de 1 a 3 anos**. Tradução de Dulce Sousa. Cascais: Editora Pergaminho, 2000.

_____. **Jogos para jogar com crianças de 2 anos**. Tradução: Maria João Machado.- Lisboa: Educação Replicação, 2000.

SOUZA LIMA, Mayumi. A criança e a percepção do espaço. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 73-80.

_____. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**. Brasília, n. 27, p. 9-12.

SITES

http://www.labrimp.fe.usp.br

http://www.portalibahia.com.br/blogs/brincantes/

http://www.escolaoficinaludica.com.br/brincadeiras/index.htm

http://www.abrinquedoteca.com.br/

http://www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar/

http://www.clicfilhos.com.br/site/display_materia.jsp?titulo=Lixo+que+vira+brinquedo

http://www.oplanetaagradece.com.br/

http://www.fabricadebrinquedos.com.br/brinquedos.html

http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI12157-10529,00.html

http://atividadedeprofessor.wordpress.com/category/brinquedos-pedagogicos-de-sucatas/

http://educadoresbrincantes.blogspot.com/search/label/Brinquedos

DIRETRIZES CURRICULARES

Ensino Fundamental

PREFEITURA DE
PONTA GROSSA

Prefeito Municipal

MARCELO RANGEL CRUZ DE OLIVEIRA

Secretária Municipal de Educação

ESMÉRIA DE LOURDES SAVELI

Diretora Administrativa e de Gestão Educacional

SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES

Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino

PATRICIA LÚCIA VOSGRAU DE FREITAS

Coordenadora do Ensino Fundamental

IZOLDE HILGEMBERG DE OLIVEIRA

Esméria de Lourdes Saveli

DIRETRIZES CURRICULARES

Ensino Fundamental

1ª Edição

Ponta Grossa - Paraná
Gráfica e Editora Kaygangue Ltda.
2015

Departamento de Educação

ADRIANA ALVES DOS ANJOS – Assessoramento Pedagógico

ADRIANA APARECIDA ANTONIACOMI – Coordenadora de História

ADRIANA CANAVEZ – Coordenadora de Língua Portuguesa

ADRIANE DE CASTRO – Núcleo de Formação Tecnológica

AGNES REGINA KRAMBECK - Assessoramento Pedagógico

ANNALY SHEWTSCHIK TOZETTO – Coordenadora de Matemática

APARECIDA DE FÁTIMA DE OLIVIERA CASTANHO – Coordenadora de Geografia

AUDREY CRISTINE HANISCH AFONSO - Assessoramento Pedagógico

CARLA ROSANA OROSKI - Assessoramento Pedagógico

CINTIA RIBEIRO FERREIRA – Coordenadora do PROJOVEM Urbano

ELIZABETH DA APARECIDA EUZEBIO ALVES – Coordenadora de Projetos

EVA IZABEL DOS SANTOS – Educação Especial

JUCILENE THOMAZ SCHOMBERGER DE LIMA – Coordenadora de Projetos Especiais

JULIANA SOLTES - Núcleo de Formação Tecnológica

LIZ ANGELA GONÇALVES DE ALMEIDA - Assessoramento Pedagógico

LUCIMARA GLAP - Coordenadora da UAB - Polo Municipal

MARISTELA IURK BATISTA - Núcleo de Formação Tecnológica

MAURICIO JOSE KUSNICK – Coordenador de Educação Física

PATRICIA DE FATIMA RODRIGUES –Coordenadora de Educação Especial

PERLA CRISTIANE ENVIY – Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos

SILVANA VETTORAZZI - Núcleo de Formação Tecnológica

Diretrizes curriculares: ensino fundamental / Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. — Ponta Grossa (PR), 2015.
220 p. : Il. ; 21 x 29,7 cm.

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PR). Secretaria Municipal de Educação (SME).

ISBN:978-85-89625-88-3

1. Ensino Fundamental. 2. Organização escolar. 3. Currículos escolares. 4. Educação especial. 5. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDU 371.214

Ficha catalográfica elaborada por Fernando Leipnitz CRB-10/1958

Sumário

7 ..... Apresentação

9 ..... Introdução

11 ..... Ensino Fundamental: princípios e organização

17 ..... Organização da Estrutura Escolar

23 ..... Ensino Fundamental: anos iniciais e as áreas do conhecimento

25 ..... Língua Portuguesa

41 ..... Matemática

61 ..... Conhecimentos Sociais

63 ..... História

71 ..... Geografia

81 ..... Conhecimentos Naturais

95 ..... Educação Física

109 ..... Musicalização

119 ..... Avaliação

Modalidades da Educação Básica

127 ..... Educação Especial

133 ..... Educação de Jovens e Adultos

143 ..... Educação do Campo

Anexo 1

145 ..... Parecer avaliativo

146 ..... Parecer avaliativo – 1º ciclo

165 ..... Parecer Avaliativo – 2º Ciclo

Anexo 2

185 ..... Matriz curricular

219 ..... Referência

Apresentação

Como professor não me é possível
ajudar o educando a superar sua
ignorância, se não supero
permanentemente a minha.
Não posso ensinar o que não sei.

Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia

As diretrizes curriculares dos anos iniciais no Ensino Fundamental ora apresentadas são resultado de um trabalho coletivo, em que houve a participação dos profissionais da educação do município de Ponta Grossa que, diariamente, em suas escolas, validam os conhecimentos historicamente elaborados, componentes essenciais dos currículos escolares.

Sendo assim, a participação dos professores na elaboração de um documento que retrata as demandas sociais, culturais e políticas, amplia as possibilidades da construção de uma escola pública, organizada a partir de princípios republicanos, inclusiva e de qualidade, especialmente, voltada para atender questões relativas à justiça, superação das desigualdades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos sociais e culturais.

Com essa intencionalidade, faz-se necessário reconhecer que um novo paradigma sustenta a elaboração das propostas pedagógicas das instituições escolares do município de Ponta Grossa. Elas devem contemplar a problemática dos direitos humanos em uma perspectiva que afirma a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Dessa forma, essas diretrizes curriculares estão ancoradas nas orientações nacionais vigentes, as quais iniciam com o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina a fixação de "conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais"; incluem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental; as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, a Lei 13.005/2014 (PNE) que traça as metas e objetivos para a Educação brasileira, no decênio 2014-2024.

O Artigo 26 da LDB 9.394/96 especifica que os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Para que se consiga atingir a unidade sugerida entre a base comum e a diversidade, é necessário estabelecer um diálogo entre as concepções curriculares e as práticas pedagógicas existentes na rede de ensino de nosso município.

Nesse sentido, a ampliação e organização do saber escolar precisa constituir-se mediante reflexão sobre as concepções de sociedade, de educação, de escola, de professor e de aluno, para que se garanta uma formação humana que atenda às demandas atuais. Tal reflexão perpassa pela implementação de um paradigma educacional que traz em seu bojo a defesa de uma educação inclusiva fundamentada no respeito aos direitos humanos, ultrapassando aspectos meramente retóricos, mas enfatizando, nas práticas, o respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais.

Portanto as propostas pedagógicas das unidades escolares municipais, além de contemplarem os estudos das áreas do conhecimento da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Naturais, da Geografia, da História, das Artes e da Educação Física, que trazem como elemento articulador os temas transversais propostos pelos documentos emanados do Ministério da Educação, devem prever o acolhimento a todas as pessoas, independentemente, de suas condições físicas, sociais, emocionais, cognitivas, linguísticas e culturais.

É fundamental entender que o mérito dos profissionais que atuam nas escolas municipais está atrelado a sua capacidade de efetivar uma educação de qualidade a todos os educandos, considerando as suas singularidades. Essa assertiva está a exigir dos docentes, equipe pedagógica e gestora das unidades escolares o reconhecimento das diferentes necessidades de seus alunos.

No entanto não basta reconhecer, faz-se necessário buscar formas efetivas de atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar a todas elas um ensino de qualidade, por meio de programas de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização de recursos pedagógicos e de avaliação, e de entrosamento com suas comunidades. Só assim os profissionais da educação, ao participarem da consolidação das Diretrizes Curriculares Municipais na elaboração das propostas pedagógicas das escolas, tornam-se sujeitos críticos, sempre abertos a aprender.

O nosso mestre Paulo Freire sempre postulou que cabe ao professor mover-se com clareza na sua prática. Para isso é necessário conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática; o que exige do professor reconhecer a importância dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Isso envolve a adoção de métodos, de técnicas, de materiais para trabalhar os conteúdos, mas faz-se necessário ir além: considerar que o conhecimento escolar tem um caráter diretivo, objetivo, sem ser despojado de sonhos, utopias e ideias. Essa linha de pensamento aponta que a prática educativa tem a qualidade de ser política. O projeto político pedagógico das escolas deverá deixar transparecer a sua face política, ele jamais será neutro.

Profª Esméria de Lourdes Saveli
Secretária Municipal da Educação

Introdução

Partindo do pressuposto que a educação escolar é algo inseparável da vida do sujeito, então, a forma como é concebida a escola de Educação Básica, especificamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, sua organização estrutural e curricular, conduz a práticas conservadoras ou a práticas inovadoras. Ao considerar que essas práticas são constituídas pelas percepções e ações dos protagonistas, profissionais da educação e alunos, tem-se a possibilidade de repensar a escola, no entendimento de um espaço que oportuniza formação e reflexão (ALARCÃO, 2002).

Esse repensar recebe reflexos do momento histórico contemporâneo, os projetos de homem, de sociedade, entre outros, que influenciam na organização do trabalho pedagógico e da ação docente, principalmente na Educação Básica. Compreendendo por organização do trabalho pedagógico o efetivo trabalho realizado na escola, no interior das salas de aula e as ideias que permeiam todo o Projeto Político-Pedagógico, nessa perspectiva é fundamental considerar o trabalho enquanto condição de produção de conhecimento (Gramsci); a educação como práxis transformadora (Vazquez), e o conhecimento como libertador do homem e possibilidade de transformação da realidade (Freire).

As três dimensões do trabalho educativo, acima elencados, exigem uma trajetória diferenciada para a reelaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, considerando que se trata de um documento grávido de elementos culturais e políticos. Esse entendimento ultrapassa as formas conservadores de construí-lo apenas com conceitos abstratos, que tenham algum tipo de experiência fora da experiência humana.

Ainda, esse documento incorpora, com maior ou menor intensidade, discussões com os professores sobre conteúdos escolares, procedimentos didático-metodológicos, as relações advindas dos processos de ensinar e aprender e sua mobilidade transformadora, ou seja, tem que expressar que identidade social deseja-se construir.

Nesse sentido, o propósito de reestruturar as Diretrizes Curriculares desse sistema de ensino emergiu da necessidade de discutir o cotidiano das escolas públicas municipais de Ponta Grossa/PR a partir das relações atuais estabelecidas entre sociedade, cultura, currículo e Ensino Fundamental, pois, ao analisar de forma crítica e plural as orientações curriculares expressas no documento oficial elaborado em 2002, promoveu-se um claro entendimento da defasagem e do seu anacronismo frente ao complexo e dinâmico contexto histórico contemporâneo e suas repercussões para os processos de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto as Diretrizes Curriculares Municipais aqui representadas e apresentadas buscam nortear as escolas na organização, no desenvolvimento, na consolidação e na avaliação das práticas pedagógicas. Assim, esse documento enfocará os princípios, fundamentos e procedimentos relativos às áreas de conhecimento, perpassando, pelos temas transversais e/ou pelos eixos norteadores do trabalho pedagógico, tanto nas escolas de Tempo Parcial como nas de Tempo Integral.

Nosso Planeta, Nossa Casa
Junior Achievement

Ensino Fundamental: princípios e organização

Princípios

O reconhecimento da educação pautada pelos princípios do direito humano e do bem público é um dos desafios para os sistemas de ensino nas próximas décadas. Nesse sentido, o Ensino Fundamental tornou-se foco de reflexões e discussões que trazem em seu bojo expectativas de melhoria de sua qualidade, expressas em novas legislações, na descentralização de recursos financeiros, na reelaboração das diretrizes curriculares, em novas orientações para a construção dos projetos político-pedagógicos, entre outros processos que abranjam as concepções educacionais da contemporaneidade.

Os princípios defendidos são expressos na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; no respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; na vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais; na valorização dos profissionais da educação e na gestão democrática do ensino público. Ideais já mencionados pela Lei 9394/96 em seu art. 3º e em processo de consolidação pelos sistemas educacionais que vislumbram a construção de uma escola pública de qualidade.

Sendo assim, redefinir as Diretrizes Curriculares Municipais para os anos iniciais do Ensino Fundamental exige rediscutir as intenções pedagógicas e a necessidade de um referencial para apontar caminhos, definir limites e, finalmente, garantir uma referência comum ao processo educativo como unidade nacional (BRASIL, 2001).

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa ao estabelecer um diálogo entre a equipe técnica da SME e as escolas demonstra o desejo de oportunizar condições que permitam, não só, o acesso ao conhecimento, mas a apropriação desse de forma a traduzi-lo em prática social.

Nessa perspectiva, o compromisso com a construção da cidadania será incorporado através de práticas pedagógicas voltadas para a compreensão do contexto social singular e das responsabilidades em relação a vida pessoal e coletiva.

As Diretrizes Curriculares Municipais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, definem fundamentos políticos, epistemológicos e metodológicos que orientam e direcionam o olhar dos profissionais da educação para considerar, em seu trabalho docente, conceitos relevantes sobre infância e escola, educação, cultura e currículo em uma perspectiva de educação democrática e inclusiva, atrelada aos princípios dos direitos humanos. Tais conceitos estão nesse documento assim explicitados:

a) Infância, criança, escola

Insistimos em afirmar que nosso olhar está voltado para a construção de uma escola voltada para atender as singularidades da infância.

Diferentes áreas do conhecimento como a psicologia, antropologia, a sociologia e a política têm contribuído nas pesquisas e estudos sobre a infância. Por mais que os termos "criança" e "infância", sejam compreendidos como sinônimos, é importante considerar que eles assumem conceitos distintos. A

infância é um conceito social que se altera historicamente no interior de uma mesma sociedade, é objeto de transformação em função de variáveis sociais, como a classe social, o grupo étnico, entre outros. Dessa forma, o conceito de infância está diretamente relacionado às formas de organização social, ou seja, diferentes classes sociais produzem papéis distintos à criança (HEYWOOD, 2004).

A sociologia da infância, segundo Sarmento (2009), faz uma distinção entre o conceito de criança e infância. Segundo esse autor "[...] as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupam uma posição estrutural" (p. 22).

Nesse sentido, o conceito de infância é mais amplo e está relacionado a um determinado contexto histórico cultural. Assim, é possível afirmar que não existe uma única infância, mas diferentes infâncias. A infância deve ser entendida como um constructo social.

O conceito de infância vem-se modificando ao longo da história. Muitas questões, hipóteses e afirmações foram feitas sobre o surgimento da infância. Heywood (2004) aponta algumas das questões que perpassaram os estudos sobre a infância, ao longo da história.

> As crianças vinham ao mundo inocentes ou traziam em si a mancha do pecado original? Eram elas como folhas brancas no momento do nascimento, ou trariam consigo uma série de características inatas? Deviam experimentar uma infância "curta" ou "longa"? Em outras palavras, deviam ser protegidas em suas famílias ou lançadas ao mundo dos adultos? E, em um aspecto um tanto diferenciado, o principal foco se focalizava nas relações de idade ou de gênero; em crianças, ou em meninas e meninos? (p. 47).

Essas são algumas questões e pontos de vista que permearam as pesquisas de estudiosos, ao longo dos anos, na tentativa de compreender a criança e a infância.

Faz-se necessário compreender que as crianças estão inseridas dentro de um contexto amplo, no qual a compreensão do conceito de infância está relacionada a uma determinada época, espaço, aos aspectos políticos, históricos, culturais e sociais que nos possibilitam diferentes visões e compreensões. Nesse sentido Heywoody (2004) explica:

> A história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na alta idade média. Dessa forma, por um lado, a mudança de longo prazo rumo a uma sociedade urbana pluralista favoreceu o surgimento gradual de uma versão prolongada de infância e adolescência (p. 45).

Outro aspecto a ser considerado é o de que não há uma única infância. Existem crianças ricas, pobres, negras, brancas, que moram com os pais, avós, tios, amigos, em casas, na rua, em abrigos, em países diversos, etc. Crianças que brincam, ou trabalham, são meninos e meninas, diferentes, com características diversas, mas que têm algo em comum, são crianças com histórias de vida diferentes, que viveram e vivem em épocas diferentes; decorrente disso, vivem infâncias muito diferentes. Portanto não há uma única infância e, sim, infâncias. Apesar de tudo, independente das condições de vida de cada uma, ainda

assim, tentam ser crianças.

Nesse sentido, Heywood (2004) afirma:

> Uma infância de classe média será diferente daquela vivida no seio de uma classe trabalhadora, os meninos provavelmente não serão criados da mesma forma que as meninas, as experiências de um jovem em uma família católica da Irlanda serão distintas das daquele que cresceu em uma família protestante alemã, e assim por diante (p. 12).

A compreensão desses conceitos possibilita aos professores entender as singularidades dos seus alunos. Tais diferenças são decorrentes das condições materiais de vida, experiências familiares, culturais, sociais e econômicas que constituem o mundo subjetivo das crianças e interferem nos processos de relacionamento na escola – colegas e professores bem como nos processos de aprendizagem.

b) Educação, Cultura e Currículo

É pertinente reconhecer um princípio básico de que a educação é sempre ação de "alguém sobre alguém." Ela supõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de algo: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação.

Vale crer que esse "conteúdo" que se transmite na educação é sempre alguma coisa que emoldura, dá o suporte e a forma de toda experiência individual possível, portanto ele nos precede, nos ultrapassa e nos constitui, como sujeitos históricos. A ele pode-se perfeitamente dar o nome de cultura.

Pérez Gómez (1998, p. 60-61) explica que:

> A cultura não é um conjunto de determinações e normas claras e precisas, é antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência. Por isso, a cultura oferece sempre um espaço de negociação de significados e se recria constantemente como consequência desse processo de negociação.

Quer dizer que a cultura não é algo perfeito, acabado, mas, ao contrário, ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconsistente nas suas prescrições normativas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. Nesse mundo vivo, o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo, pois a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmitem de geração a geração, se reproduzem em cada indivíduo, controlam a existência da sociedade e mantêm a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000).

Embora a educação tenha a função de conservação e de transmissão cultural, não se pode ignorar o fato de que toda educação, em particular a educação escolar, supõe sempre uma seleção no interior da

cultura e uma reelaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações. Forquin (op. cit., p. 14) afirma que "a exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não seja possível apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura"; afirma ainda o autor: "é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura."

É verdade que, fundamentalmente a educação consiste em introduzir os membros da nova geração no interior de um mundo que eles não conhecem e que eles deverão habitar, durante certo tempo, antes de remetê-lo, por sua vez, como herança a seus sucessores. Contudo é preciso reconhecer que essa ordem humana da cultura, que se constitui como o conteúdo da educação, não existe em nenhum lugar como um tecido uniforme, imutável, mas, ao contrário, a cultura é um sistema vivo, em permanente processo de mudança, como consequência da reinterpretação que os indivíduos e grupos que vivem nela fazem.

Então, ao considerar o currículo como uma construção cultural e, não, meramente um conceito abstrato ou um documento isolado que norteia práticas pedagógicas no interior das escolas, essa consideração permite que o currículo desempenhe uma função unificadora entre a cultura representada pelos atores do contexto escolar e os conteúdos selecionados para organização do ensinar e do aprender. No entanto implementar a articulação entre essas duas dimensões requer um redirecionamento no trabalho e atuações educacionais. Stenhouse (1987) contribui nessa dinâmica, quando afirma que um projeto curricular são duas coisas: uma nova maneira de entender o conhecimento e uma nova maneira de ensiná-lo. Entender que o conhecimento expresso pelos conteúdos nas áreas das ciências é uma seleção cultural implica estruturar uma prática (maneira de ensinar) que projete a significação, o valor e o propósito desses conteúdo.

Nesse pensamento, a cultura é legitimada como repertórios partilhados de sentidos e o currículo como espaço de interação desses sentidos, o que permite implementar as ações pedagógicas numa perspectiva de educação inclusiva, pois, ao respeitar os sentidos diversos, caminha para oportunizar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Educação Inclusiva diz respeito à competência das escolas de atenderem a todas as crianças, sem qualquer tipo de exceção; isso significa, estruturar as escolas para que acolham a todos os alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais e cognitivas.

Tornar a escola mais compreensiva e acolhedora é um grande desafio para todos os profissionais envolvidos no processo de reorganização institucional e cultural, com o objetivo de responder às demandas educacionais de cada criança, para que participem dessa trajetória em igualdade de condições, e possam progredir em sua aprendizagem.

Essa perspectiva de construção de espaços inclusivos valida, desde a infância, o compromisso com o desenvolvimento do ser cidadão, no entendimento de ROSS (1998):

> Ser cidadão também supõe a apropriação e a fruição do saber histórico acumulado historicamente, das formas mais desenvolvidas do conhecimento, de seus símbolos e códigos, de tal maneira que constituam instrumentos imprescindíveis ao pleno exercício da cidadania. Isso representa a necessidade de superar as formas empíricas de educação, os conteúdos curriculares de orientação meramente manipulativos, as doses homeopáticas de escolaridade e as estratégias isoladas e espontaneístas de participação travestidas pelo discurso da igualdade e da integração (ROSS, 1998, p. 107).

Assim sendo, para garantir as concepções de infância, de educação, de cultura e de organização curricular, a política educacional municipal precisa implementar-se de forma consciente, para atender às singularidades que permeiam as ações educacionais, fortalecendo os vínculos entre sociedade e escola, na trilha do entendimento de que a educação é um direito social que vai além do direito ao acesso e permanência na escola.

c) Educação democrática e inclusiva

O direito a uma educação democrática e inclusiva está atrelado à qualidade do ensino, a estruturas escolares adequadas, a condições básicas de trabalho aos profissionais da escola e, acima de tudo àquilo que é específico do humano, a consciência de que somos seres inacabados (FREIRE, 1996). O ser humano, como ser inacabado, tal como indica Paulo Freire, está sempre chamado a "ser mais". Tornamo-nos humanos na medida em que convivemos com outros humanos e, nessa convivência, nos educamos. Assim, temos que reconhecer que a educação é um direito humano fundamental, porque sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar humanos, tampouco ter consciência de que somos humanos e, por isso mesmo, seres merecedores de toda dignidade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direiros humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (...) (BRASIL, 2006).

As dimensões acima elencadas orientam a construção do Projeto Político-Pedagógico atendendo aos princípios de uma educação democrática e inclusiva.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado no respeito aos direitos humanos, entre os quais está o direito de todos à educação escolar. O princípio fundamental da inclusão é que as escolas devem acolher todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, étnicas, emocionais, cognitivas, linguísticas e outras. Nesse sentido, atender a todos/as os/as alunos/as e corresponder às suas necessidades de aprendizagem torna-se um desafio para os sistemas educacionais.

O mérito das escolas inclusivas está na sua capacidade de dispensar educação de qualidade a todos/as os/as educandos/as, como também, no fato de que sua efetivação implica um passo muito importante para transformar atitudes de discriminação e criar comunidades acolhedoras. Assim sendo, essas escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças, assegurar o respeito as diferenças culturais, sociais e étnicas, mediante um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização

de recursos e entrosamento com suas comunidades.

Nesse sentido, incluir não é apenas inserir alunos/as com deficiências nas classes regulares, imaginando, ingenuamente, que todas as suas necessidades serão atendidas. Também é equivocada a interpretação de que a educação inclusiva refere-se apenas aos/as alunos/as com deficiências, uma vez que ela contempla as diferenças culturais, de gênero, raça e etnia.

Entendida dessa forma, a inclusão significa um avanço educacional, uma vez que prevê novas alternativas de ação pedagógica, a fim de combater a exclusão escolar, primando pela qualidade da aprendizagem. Em uma escola inclusiva, acredita-se que todos/as podem se desenvolver e aprender, desde que sejam adequadamente ensinados/as e mediados/as nesse processo. "A melhoria da qualidade das respostas educativas e a remoção de barreiras para a aprendizagem representam o especial na educação". (CARVALHO, 2009).

Vivenciar a educação inclusiva é abrir as portas da escola para acolher a todos/as, reconhecendo e valorizando trabalho com as diferenças, ao mesmo tempo em que são reduzidas ou eliminadas as pressões e interferências que levam à exclusão. Assim, a escola inclusiva possibilita reais oportunidades de acesso ao convívio e ao conhecimento, respeitando as diferenças, estimulando o trabalho em equipe e fomentando reflexões, constantemente, em busca de alternativas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. No nosso entendimento uma educação inclusiva passa, necessariamente, pela organização da estrutura escolar.

Nesse sentido, a organização do ensino em ciclos de aprendizagem é inerente a uma política de educação inclusiva, uma vez que amplia o tempo para as aprendizagens, eliminando a repetência anual. Entretanto, para que todos avancem no processo de conhecimento, é necessário que seja garantida o respeito às diferenças e todos tenham acesso aos conteúdos escolares. Para tanto, não basta garantir o acesso à escola e à continuidade, de um ano para o outro, sem reprovação. Mais do que isso, é necessário assegurar que sejam atendidas as necessidade educacionais de todos os alunos, durante o processo de aprendizagem, sejam eles com deficiências ou com altas habilidades.

Organização da Estrutura Escolar

Ciclos de Aprendizagem

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa propõe uma organização da estrutura escolar do Ensino Fundamental em dois ciclos, denominados Ciclos de Aprendizagem. Essa organização tem respaldo legal nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, 9.394/96), em seu capítulo II da Educação Básica, no Art.23, que dispõe sobre a organização da estrutura escolar. Esse dispositivo legal orienta que: "a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar".

Com base nessa orientação e levando em consideração preceitos legais para a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos (Res.03/CNE/CEB/ 2005 e a Lei 11.270), bem como do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que orienta ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do 1º, 2º e 3º anos, fortalecendo a constituição do ciclo de alfabetização, a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa está assim organizada:

Ensino Fundamental Anos Iniciais Conforme Resolução 03/Cne/Ceb/ 2005		
1º Ciclo **(Ciclo de alfabetização)**	1º ano	Classes de apoio
	2º ano	
	3º ano	
2º Ciclo	4º ano	
	5º ano	

A organização da escola na lógica ciclada exige outro olhar sobre as relações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do educando.

O eixo de orientação para a organização do currículo e da prática docente está sustentado na abordagem teórica de Vygotsky, quando afirma que "o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento", ou seja, aquele que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de que as intervenções pedagógicas, feitas mais cedo, podem promover avanços no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação considera que a função principal da escola que atende alunos na 1ª fase do Ensino Fundamental é possibilitar-lhes, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a decodificação de textos. Essa compreensão está assentada em estudos que tratam do desenvolvimento da linguagem, enfatizado pelo PNAIC/2013 e afirmam que um trabalho sério para a aprendizagem da leitura e da escrita exige render-se à evidência da necessidade de constituir o seu ciclo de alfabetização, corroborando com o Art. 5 da Portaria 867, de 04 de julho de 2012, que expõe os objetivos dessa política de educação: I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essa concepção indica que é preferível começar mais cedo, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler, do que lidar com situações frustradas de fracasso escolar, mais tarde. Sem esquecer que a estrutura da escola precisa estar assentada numa proposta pedagógica coerente, que venha atender ao bom desenvolvimento do educando em todos os níveis de aprendizagem.

Dessa forma, a estruturação das escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ponta Grossa fica assim disposta:

- 1º Ciclo - Constituído por um continuum de três anos, o qual tem como eixo norteador para o desenvolvimento do currículo escolar o trabalho com as habilidades básicas da leitura e da escrita e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Esse ciclo compreende as classes do 1º ano, 2º ano e 3º ano.
- 2º Ciclo - Constituído por um continuum de dois anos, o qual compreende as classes de 4º ano e 5º ano.
- Classe de apoio - O atendimento pedagógico oferecido nas classes de apoio pressupõe uma intervenção educativa, cujo objetivo é favorecer ou estimular o desenvolvimento de estruturas intelectuais necessárias para o acesso do aluno ao currículo escolar.

Organização dos Espaços e Tempos Escolares

As unidades escolares da rede municipal de ensino de Ponta Grossa está organizada em relação aos seus espaços e tempos em: escolas de jornada de tempo parcial e escolas de jornada de tempo integral.

A jornada parcial está organizada conforme preconiza o artigo 24 da LDB 9394/96 com carga horária anual de 800 horas, distribuídas no mínimo em 200 dias de efetivo trabalho escolar. As classes e turmas estão distribuídas no período matutino das 7h45min às 11h45min e, no período vespertino, das 13h15min às 17h15min. Com objetivo de atender à meta 6, estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, a rede escolar municipal tem o propósito de ampliar gradativamente o tempo de permanência das crianças na escola, construindo um projeto pedagógico de educação integral em escolas de tempo integral.

Escolas de Tempo Integral: aspectos a serem considerados

na elaboração do projeto político-pedagógico

Hoje, no Brasil, a ampliação do tempo escolar não se trata de um tema-debate de experiências isoladas, mas de uma política que vai fortalecendo-se no cotidiano de nossas escolas públicas (SAVELI, 2014).

Vale ressaltar que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos. Tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos. A ampliação da jornada escolar tem obrigatoriamente que ser uma ampliação qualificada do tempo no qual a criança estará exposta a situações intencionais de aprendizagem.

A Escola de Tempo Integral, no município de Ponta Grossa, é uma política que amplia o tempo de permanência da criança na escola, com atividades curriculares regulares e atividades complementares que envolvem arte, tecnologias, esportes, ludicidade, sustentabilidade, linguagens, entre outras áreas que contribuem para uma formação multidimensional.

Temos como fato consumado na educação brasileira a universalização de acesso ao Ensino Fundamental, no entanto, a certeza de que somente o acesso não se traduz em garantia de que as novas gerações possam participar, de forma mais efetiva, na sociedade; fomenta discussões e reflexões sobre contextos, concepções e implementações de práticas educativas escolares que promovam a Educação Integral.

Então, o debate sobre a Educação Integral ganha sentido amplo, a partir das demandas sociais e educacionais, que estão sendo percebidas no mundo contemporâneo, e passa a ser entendida como "um caminho para garantir uma educação de qualidade" (GOUVEIA, 2006, p. 84). A aquisição plena da leitura e da escrita, o desenvolvimento do raciocínio lógico, o saber pesquisar, a articulação entre os saberes escolares e o seu contexto socio-cultural, a organização autônoma do pensamento a partir da compreensão do mundo que o cerca, podem ser considerados elementos que refletem tal qualidade.

Nessa busca de melhor compreender o que consolida a qualidade da educação brasileira, apontam-se novas políticas públicas que propõem formas diferentes de organização de tempos e espaços escolares, significando, o que afirma Paulo Freire, sair da denúncia e avançar para o anúncio. Um dos anúncios, em pauta na agenda pública, encontra-se no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014, estabelece que 50% das escolas públicas de Educação Básica desenvolvam suas atividades em jornada ampliada até 2020.

Porém algumas denúncias ainda são cabíveis, uma delas diz respeito à retomada das discussões da escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, que já foi adiado pelo menos duas vezes, primeiro com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, e no final da primeira década do século XXI emerge novamente, num cenário configurado por desigualdades, complexidades e diversidades (Moll, 2012). É imprescindível ressaltar, então, que, ao retomar esse debate, a Educação Integral seja compreendida nos cotidianos escolares dos sistemas públicos a partir de reflexões e ações que proponham um novo redesenho. Reflexões a partir das experiências vivenciadas em nosso país, e ações que validem a singularidade contemporânea da educação brasileira, corroborando para a materialização de uma cultura de saber e de humanização pertinentes às demandas socio-culturais e educacionais de cada região do Brasil.

Outra denúncia está centrada na questão conceitual entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral. O conceito mais encontrado para a definição de educação integral é aquele expresso por Gonçalves (2006, p. 3), que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito histórico, que também é um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações sociais, considerando, assim, seu desenvolvimento biopsicossocial. No entanto, apesar de válido, consagrar apenas um conceito traz fragilidade para o debate, então, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Freire, Makarenko, Mafesoli, Milton Santos, Mészáros, Deleuze, Spinoza, Gadotti, Arroyo, Tardif, entre outros, auxiliam na ampliação conceitual necessária para consolidar o pensamento de

educação para a vida.

Nessa perspectiva, o documento Tendências para a Educação Integral (2011), afirma que a proposição de uma política de educação integral transcende aos objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Os propósitos devem estar ancorados em uma concepção mais abrangente e consequente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens "como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar (...)" (CAVALIERE, 2007).

É possível afirmar que a operacionalização desse projeto voltado à educação integral com ampliação de tempo escolar, esteja-se tornando outro desafio ao gestores do sistema de ensino escolares, coordenadores pedagógicos, professores, famílias e comunidades, pois provoca desconforto nos diversos âmbitos administrativos e pedagógicos, complexificando a tarefa para a implementação dessa política pública educacional.

Esses desafios são configurados no cotidiano da escola: a construção conceitual de educação integral pelos educadores envolvidos no processo, a organização dos tempos e dos espaços pedagógicos, a discussão do currículo integrado, a gestão dos recursos humanos e o seu financiamento.

Para a superação desses desafios faz-se necessário buscar construir

> uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Sendo assim, é inquestionável a assunção das políticas públicas e da adesão dos sistemas de ensino em diálogos polifônicos que expressem a singularidade das relações educativas sob responsabilidade do Estado, e se convertam em novas alternativas e possibilidades de construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.

Objetivo

A essência da política educacional de ampliação do tempo integral é a permanência da criança na escola, atendendo-a integralmente em suas necessidades educacionais, ampliando as possibilidades de aprendizado através do trabalhado em todas as áreas do conhecimento e nas oficinas pedagógicas, fortalecendo, com metodologias diversificadas, os conteúdos do currículo comum.

Organização Estrutural

O contexto discutido anteriormente aponta a necessidade premente de repensar o modelo de escola de tempo parcial consolidado e redesenhar o papel que essa instituição deve ter na vida das crianças, para que possam tornar-se cidadãos participantes em nossa sociedade. Isso acena mudanças nas propostas pedagógicas, nos conteúdos curriculares, na carga horária de permanência dos alunos, na organização

dos tempos e espaços. O formato da organização da proposta pedagógica para a escola de tempo integral nas instituições escolares da rede municipal de ensino está centrado no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças no seu interior, pela assunção de novas tarefas, mais equipamentos, reorganização dos espaços internos e externos da escola, profissionais com formação para o exercício de atividades diversificadas nos projetos das oficinas (ateliês).

Os tempos de aprendizagens estão organizados no horário das 7h45min até as 16h45min.

Nesse sentido, a organização das Escolas de Tempo Integral (ETIs), no município de Ponta Grossa/PR, garante vinte horas de trabalho pedagógico nas áreas de conhecimento da Língua Portuguesa, da Matemática, dos Conhecimentos Sociais e Conhecimentos Naturais e mais dezesseis horas em oficinas pedagógicas, abrangendo seis eixos norteadores: a) Homem, meio ambiente e a sustentabilidade; b) Cidadania e diversidade cultural; c) Acompanhamento pedagógico; d) Linguagens; e) Ludicidade e f) Corpo e movimento.

A efetivação dessa organização abrangerá os dois Ciclos de Aprendizagem, como pode ser visto no quadro abaixo

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL – SME/Ponta Grossa

Ciclo	Carga Horária	Atividades
1º Ciclo de Aprendizagem	16 horas	■ Homem, meio ambiente e a sustentabilidade ■ Cidadania e diversidade cultural ■ Acompanhamento pedagógico ■ Linguagens ■ Ludicidade ■ Corpo e movimento
	20 horas	■ Conteúdos curriculares das áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Sociais e Conhecimentos Naturais
2º Ciclo de Aprendizagem	20 horas	■ Conteúdos curriculares das áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Sociais e Conhecimentos Naturais
	16 horas	■ Homem, meio ambiente e a sustentabilidade ■ Cidadania e diversidade cultural ■ Acompanhamento pedagógico ■ Linguagens ■ Ludicidade ■ Corpo e movimento

Desse modo, no entendimento que ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola significa aumentar as possibilidades de aprendizagem e, assim, garantir um salto de qualidade da educação, reorganizar o tempo de dedicação dos professores segue como importante fator para que, nesse maior tempo para ensinar, esses profissionais, com melhores condições de trabalho, possam estudar, refletir, planejar e vivenciar novas experiências educativas.

Assim sendo, para a atuação dos professores nas ETIs, fica instituído o seguinte: 40 horas semanais de trabalho efetivo na unidade escolar, composta da seguinte forma: 20 horas em turma com desenvolvimento dos conteúdos do currículo comum, 13 horas para atividades de estudo e planejamento (hora

atividade) e 07 horas para envolvimento com as oficinas pedagógicas. É relevante ressaltar que tal organização condiz com as exigências dessa nova proposta de trabalho e também permite maior proximidade com os alunos e o entorno da unidade de ensino.

Organização Pedagógica

Na construção de um marco pedagógico para as ETIs, duas dimensões educativas fundamentais foram ressaltadas para orientar a constituição das práticas educativas, a primeira dimensão centra o desenvolvimento da ação docente a partir dos conteúdos selecionados pelo currículo comum. A segunda dimensão foca a flexibilidade da matriz curricular a partir de seis eixos norteadores, respeitando a transversalidade de temas que fortalecem o desenvolvimento do aluno em sua integralidade.

Na operacionalização desse modelo pedagógico, a escola terá: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível; as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola. Desse modo, o modelo pedagógico da escola de tempo integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão. As bases para a formulação do modelo encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de Ser humano e de sociedade, que emana do Artigo 3º da Constituição Federal e do Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

As escolas municipais de Tempo Integral (ETIs) propiciarão aos seus alunos, além dos conteúdos que constam no currículo comum, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que vão apoiá-los no planejamento e execução do seu projeto de vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, como instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. Os eixos abaixo funcionam como norteadores dos projetos da parte diversificada do currículo nas Escolas de Tempo Integral:

A efetivação do trabalho pedagógico atendendo os eixos norteadores se efetiva nos dois Ciclos de aprendizagem:

Ensino Fundamental: anos iniciais e as áreas do conhecimento

A organização dos procedimentos didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental reflete as concepções dos professores acerca da sociedade, do aluno e do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma propõe-lhes, desafios com relação à adequação dos conteúdos que deverão ser abordados durante o tempo escolar, sem priorizar uns em detrimento de outros, mas que todos sejam tratados com a mesma importância.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental o trabalho é facilitado pela atuação de um único professor em sala de aula, o que fortalece a prática interdisciplinar, impulsionando uma "cooperação e coordenação entre as disciplinas" mais efetiva (FAZENDA, 1992, p. 38 apud SAVIANI, 2006, p. 117).

Cabe ressaltar que a criança apresenta, no início de seu de desenvolvimento, um pensamento sincrético, o que significa que ela não separa os conhecimentos em campos específicos, mas se apropria deles em sua totalidade, por meio das diferentes formas de linguagem: oral, escrita, desenho e expressão corporal.

Para tanto, faz-se necessário que a organização da prática pedagógica contemple as especificidades de cada nível de ensino, enfatizando a fantasia, o brincar, o movimento, a leitura e a escrita, as ciências sociais e naturais, as artes plásticas e dramáticas, a música e os conhecimentos matemáticos.

Os conteúdos foram organizados a partir dos objetivos que devem ser alcançados no primeiro ciclo, que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano, como também no segundo ciclo, que corresponde ao 4º e 5º ano. Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com as matrizes curriculares trazem orientações quanto à progressão no tratamento das capacidades em cada ano dos ciclos. São representadas pelas letras I, T, C e R que remetem aos verbos introduzir, trabalhar, consolidar e retomar.

I – INTRODUZIR: levar os alunos a se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos, levando em consideração as capacidades já desenvolvidas em seu cotidiano ou na própria escola.

T– TRABALHAR: sistematizar os conhecimentos para favorecer o desenvolvimento do conteúdo pelos alunos;

C – CONSOLIDAR: sedimentar, concluir no processo de aprendizagem dos alunos o progresso em seus conhecimentos e capacidades.

R – RETOMAR: promover a ampliação dos conceitos ou capacidades referente aos conteúdos já consolidados anteriormente, e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado.

CANTI
da LE
Como Reconhecer um Monstro
Gustavo Roldán
1988

Pensar o ensino da Língua Portuguesa exige a busca de pressupostos teóricos que, além de explicar as relações entre o ensinar e o aprender, possam também elucidar que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação do sujeito na vida social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

A melhoria da qualidade de educação no país passa pela melhoria da qualidade do trabalho docente com a Língua Portuguesa, pois existe uma relação muito forte entre fracasso escolar e domínio da leitura e da escrita. A questão sobre a relação do ensino da Língua Portuguesa e a produção do fracasso escolar tem sido ponto de discussão de inúmeros trabalhos científicos, desde a década de 80.

No Ensino Fundamental essa discussão tem como eixo a questão da leitura e da escrita. A produção científica na área tem avançado no sentido de que não é mais possível optar por um ensino da Língua voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas da língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Isso implica um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de ensino da Língua Portuguesa, desde o processo de alfabetização.

Na década de 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que discutiam a mudança na forma de compreender aspectos importantes do processo de ensino da leitura e da escrita, em que esse processo já era concebido como complexo e multidimensional.

Nesse sentido, a alfabetização não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como uma importante condição de formar o cidadão crítico, que tenha a leitura e a escrita como práticas do seu cotidiano. Isso exige tomar a alfabetização numa perspectiva de letramento, em que os alunos, desde muito cedo, são envolvidos pelos mais diferentes escritos, interagindo com textos reais e significativos em que as muitas razões para ler e para escrever estejam presentes.

Alfabetização

Antes de tecermos considerações sobre a forma de trabalhar o processo de alfabetização, é necessário ter claro que a criança muito antes de entrar na escola inicia esse processo de aquisição da leitura e da escrita. Vygotsky (1988) esclarece que o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, que é o momento progressivo de apropriação, pela criança, da ideia de representação que sempre tem como base, a fala.

O autor vai mais longe quando afirma, na mesma obra, que:

> *o melhor método para ensinar a leitura e a escrita é aquele em que as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (VYGOTSKY, 1988, p. 134).*

Essas afirmações são indicativas de que o professor alfabetizador, em seu trabalho, precisa refletir e repensar suas concepções de linguagem e aquisição da escrita, uma vez que esta não se resume apenas ao desenho de letras e construção de palavras. A prática docente deve ir além do trabalho mecânico e repetitivo em que as crianças são consideradas "passivas" no seu aprendizado e suas tentativas de leitura e de escrita são reprimidas e ou desprezadas.

Assim, faz-se necessário que sejam consideradas as experiências vivenciadas pelos alunos, facilitando as práticas de letramento, as quais vão além da codificação e decodificação de sons e símbolos. Para romper com tais práticas, no interior da escola, é necessário, em primeiro lugar, ter o texto como elemento principal no trabalho com a leitura e a escrita. Isso não significa utilizá-lo como pretexto para apenas apresentar palavras-chave, famílias silábicas e letras, mas compreendê-la num contexto interacional, no qual as palavras são revestidas de significado.

Nesse sentido, ao se tomar como objeto do processo de alfabetização a própria língua, tendo o texto como base, assume-se como elemento norteador do processo, não a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas o texto oral e escrito, como unidade de sentido da língua. Dessa forma, a sistematização da escrita ocorre por meio da compreensão global do texto.

Esses posicionamentos são indicativos de uma nova concepção de professor e de aluno no processo de alfabetização, o que exige uma mudança de prática, para facilitar a aquisição de conhecimentos pela criança e identificar qual intervenção do professor é necessária nesse processo.

Esse processo de construção de conhecimento ocorre mediante relações interativas, em que o professor é um elemento mediador. De tal modo a participação dele é de fundamental importância, que lhe cabe organizar a dinâmica pedagógica, de forma que a criança interaja sobre o objeto de conhecimento, elaborando hipóteses e estabelecendo relações.

Entretanto, não basta proporcionar à criança contato com o material escrito, para que ela desenvolva, naturalmente, uma evolução conceitual, pois o processo de apropriação da linguagem escrita acontecerá pela inserção do aluno na realidade histórico-cultural, a partir da mediação do professor.

Desse modo, o professor organiza atividades que propiciem a interação dos alunos com materiais escritos variados, possibilitando a vivência de uso social da escrita. Tais atividades incluem: leitura, pelo professor e pelos alunos, de textos literários poéticos e narrativos, textos informativos jornalísticos, científicos, anúncios e propagandas; escritas em todas as oportunidades que surgirem (situações reais como: bilhetes, recados e convites) por meio de produções individuais e coletivas, nas quais a criança estará reconhecendo a escrita como uma das formas de registro de ideias, por meio de signos. Portanto cabe ao professor organizar um ambiente alfabetizador em da sala de aula, composto por cartazes recorrentes, com o alfabeto em destaque, leitura incidental, textos, alfabeto em formas e materiais variados, para manuseio dos alunos.

É relevante ressaltar que as habilidades de coordenação visomotora e discriminação visual se desenvolvem no próprio ato de ler e escrever, o que pressupõe que os exercícios de preparação para a leitura e escrita devem ser substituídos por atividades em que a criança empreenda tentativas de registro, mesmo sem ainda ter-se apropriado completamente dele.

Com base na premissa de que a escrita cursiva exige domínio da coordenação motora fina e facilidade na discriminação visual, torna-se mais viável o trabalho, a partir da letra de imprensa maiúscula (caixa-alta), no entanto, a alfabetização é um processo em que a troca de letras de imprensa para cursiva acontece naturalmente. Isso, porém, não quer dizer que o professor deva inibir as tentativas de escrita

da criança nas diversas formas de letras, em qualquer momento no processo, mas que ele (o professor) privilegiará no seu trabalho pedagógico, o emprego da letra de imprensa maiúscula, nos contatos iniciais da criança com o código escrito.

Nessa perspectiva, a alfabetização abrange tanto o trabalho com a leitura e a escrita em suas funções sociais, como também a sistematização necessária para o domínio do código escrito, utilizando o texto como expressão de um momento real, vivo, funcional da língua.

- O trabalho com o nome

O nome constitui uma palavra texto, com grau de significado ímpar: nele está contida toda a história da criança. Portanto o professor pode, logo no início das aulas, utilizar esse recurso valioso para iniciar o trabalho com a leitura e escrita. O registro do nome dos alunos, em diversas atividades, pode ser acompanhado pelos mesmos para que percebam a relação entre a oralidade e a representação gráfica, observando também o traçado e a direção da escrita. Pode-se propor uma pesquisa sobre a origem e o significado de seus nomes, possibilitando assim práticas significativas de leitura e escrita. Outras possibilidades: exploração dos nomes em listagens organizadas em ordem alfabética, comparação dos nomes (tamanho, letra inicial, letra final,...); em quadros de chamadas para identificação dos presentes e ausentes; em bingos de letras; palavras cruzadas e outros jogos.

Além dos nomes dos alunos, poderão também ser trabalhados outros nomes (animais, flores, brinquedos...), desde que contextualizados por uma atividade anterior de leitura, pesquisa, organização de mural, etc.

- O desenho como forma de escrita

Para a criança, o seu desenho simboliza as primeiras tentativas de comunicação por escrito, podendo-se apresentar através de grafismos retos ou verticais, meandros, linhas quebradas ou circulares ou uma combinação de vários elementos, chegando às vezes a representar figuras geométricas mais ou menos regulares e até justapostas. E, à medida que melhora seu traçado, a criança tenta explicá-lo, pois a sua leitura pelo adulto ainda não é possível. Nessa fase, o desenho ainda não é expressão nem comunicação consciente, mas um processo de criação como muitos outros. As primeiras garatujas, primeiros triunfos da criança, constituem-se num ponto de partida, pois demostram e fornecem informações técnicas necessárias sobre o conhecimento da língua escrita pela criança. Não será pela explicação intelectual, pelo recurso às regras e às leis, que a criança fará essa aquisição, mas pelo processo da tentativa experimental que a criança construirá realmente o seu conhecimento.

A criança naturalmente evolui dos rabiscos ao desenho, depois à imitação dos sinais gráficos de palavras, letras e pontuação. Toda a aquisição é fruto exclusivo de tentativa experimental pessoal, a qual acelera e diversifica o processo, pois envolve em planos sempre mais complexos a experiência tentada, aperfeiçoando mais e mais a expressão infantil.

Seus desenhos, nessa fase, são formas práticas de ação sobre o meio. A criança já tenta explicar seu desenho. É o reconhecimento sincrético e sensível do conteúdo do texto. O desenho não deve ser visto apenas como uma atividade lúdica, mas como um momento importante do processo de aquisição da escrita, pois é a primeira forma de representação escrita das ideias da criança. É importante que o professor

planeje atividades que envolvam desenho, como: ilustração de histórias ouvidas, confecção de cartazes, criação livre e outras. Essas atividades contribuem muito para que a criança desenvolva a compreensão de que assim como é possível representar ideias por meio de desenhos, também é possível "desenhar" palavras utilizando os signos gráficos.

Além do desenho, como atividade de representação, podem ser utilizadas a modelagem, o recorte e a colagem, a confecção de maquetes, etc. Após essas atividades, o professor poderá desenvolver atividades de registro escrito sobre as representações feitas, atuando como escriba da criança.

- Literatura, produção de texto e reescrita

É no encontro com qualquer forma de literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Nesse sentido, a literatura apresenta-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias.

A literatura infantil, por iniciar a criança no mundo literário, deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo. Sendo fundamental mostrar que a literatura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo em sua ambiguidade e pluralidade.

Até bem pouco tempo, em nosso século, a literatura infantil era considerada como um gênero secundário, e vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (forma de entretenimento). A valorização da literatura infantil, como formadora de consciência dentro da vida cultural das sociedades, é bem recente. Para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, não há melhor sugestão do que obras infantis que abordem questões de nosso tempo e problemas universais, inerentes ao ser humano.

A produção de texto, individual ou coletiva, advém depois de um trabalho voltado para a leitura, para os textos literários, quando a criança já se apropriou de conceitos e ideias necessárias a essa atividade. Sabe-se que para produzir um texto é imprescindível conhecer o assunto sobre o qual se escreve e fornecer material de pensamento é uma forma de obter textos mais elaborados, isso se consegue com atividades de leitura do professor para os alunos. Escrever é um ato individual e solitário, um mergulho no mundo interior da criança, depois do qual os pensamentos transbordam na forma escrita. Por isso a importância de preparar a criança, fornecendo-lhe informações resultantes de um trabalho com a literatura, ensinando-a a buscá-la, despertando sua observação com atividades de sensibilização e dramatização e, principalmente, motivando-a a se expressar por escrito, evitando qualquer tipo de bloqueio. A escrita coletiva, em duplas ou equipes, é útil para atender esses aspectos, uma vez que, muitas crianças têm dificuldade em se expressar sozinhas, mesmo que de forma escrita. É muito importante que a criança sinta-se estimulada para iniciar o processo de produção escrita na escola, nesse sentido, quando ela faz seus primeiros ensaios, cabe ao professor, preocupar-se com a elaboração das ideias mostrando-se interessado em ajudar o aluno nesse processo inicial, valorizando e instigando a explicitação do conteúdo do texto.

Com isso, não queremos dizer que a correção formal do texto vai ser deixada de lado, e que as questões ortográficas não serão trabalhadas. Pelo contrário, em vez do professor apenas corrigir o texto escrito da criança, ele vai lhe proporcionar, mediante estratégias adequadas, condições para a compreensão da representação alfabética escrita. À medida que a criança avança nesse processo, o professor passa para as questões mais relacionadas à clareza do texto, discutindo as possibilidades de complementar as

informações, eliminar as redundâncias, separar as ideias com auxílio de pontuação ou recursos coesivos e organizá-lo em parágrafos adequados.

Todo esse trabalho voltado para a produção de texto consistirá, em várias atividades de análise, que ajudarão nesse aprimoramento. Consideramos importantes as sugestões de trabalho do autor João Wanderley Geraldi. Segundo ele, para o professor iniciar o trabalho de reescrita com os alunos é importante:

- Ler os textos produzidos pelos alunos;
- Selecionar um texto para ser trabalhado;
- Colocar o texto original na lousa (de forma ortograficamente correta, uma vez que o objetivo, no caso, é trabalho de reestruturação e não de correção ortográfica);
- Propor à classe questões que visem:
- Complementação das informações do texto (O quê? Onde? Quem? Quando?).
- Eliminação da redundância (Que palavras, expressões e ideias se repetem? Quais fazem falta? Podemos substituí-las? Como?).
- Pontuação adequada (Que pontuação se coloca aqui? Por quê?).
- Discutir com os alunos a importância das informações obtidas para a clareza e compreensão do texto.

Depois da reestruturação do texto e sua leitura, todos os alunos podem copiá-lo. Nesse sentido, a cópia torna-se uma atividade significativa, fruto da interação e da construção do conhecimento.

Língua Portuguesa

O refletir acerca das concepções e processos de aquisição da leitura e da escrita exige novas proporções para o encaminhamento pedagógico. A primeira delas é que a leitura e escrita sejam entendidas como práticas sociais.

O professor, ao organizar a sua prática pedagógica em sala de aula, não pode ignorar que esse trabalho assume feições particulares, dependendo da resposta que se dá às questões: para quê e por que ensinamos o que ensinamos? Para quê e por que os alunos aprendem o que aprendem?

Respostas a essas questões remetem a reflexões sobre a relação entre linguagem e conhecimento, envolvendo tanto uma concepção de linguagem quanto uma concepção de educação.

Decorre daí a relação dos conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a esses conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento professor/aluno.

Tudo isso representam atividades concretas da sala de aula que, de certa forma, deixam transparecer o caminho que se optou, desde o início da Alfabetização.

Um ponto precisa estar claro para aqueles que trabalham com as crianças no processo de Alfabetização: é de suma importância que o professor crie em sua sala de aula, um ambiente alfabetizador favorável ao desenvolvimento do letramento dos alunos, que estarão sempre presentes, na prática pedagógica cotidiana da sala de aula, os seguintes procedimentos:

- Leitura de textos dos mais diversos gêneros;

- Produções coletivas e individuais de textos (escritos e orais);
- Leitura de mundo (desenhos, cenas, rótulos, símbolos, logotipos...);
- Apresentação de todas as letras do alfabeto;
- Traçado das letras (no início em caixa alta e posteriormente letra cursiva);
- Atividades que possibilitem: o desenvolvimento da ideia de representação; a diferenciação entre desenho e escrita, a compreensão da função social da escrita; a percepção da relação entre sons e letras: a escrita espontânea (elaboração de hipóteses da escrita);
- Atividades epilinguísticas;
- Atividades lúdicas e jogos.

Essa proposta do trabalho com a Língua Portuguesa assume a posição teórica em que a língua não é vista apenas como um trabalho escolar, mas como um trabalho histórico e social, o que implica partir do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, e que os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles. Essa postura teórica exige a organização do trabalho docente, de forma que o aluno possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ser selecionados em função do desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Para desenvolver essa competência linguística nos alunos, a unidade básica de ensino é o texto. Pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. Isso não significa que deixem de enfocar palavras ou frases nas situações didáticas específicas.

Essa posição teórica exige que o trabalho docente se organize em torno de três eixos:

- Leitura de textos;
- Produção de textos;
- Reflexão sobre a língua.
- No tratamento didático é fundamental que o professor ou professora:
- Considere os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar;
- Considere o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível dos alunos, na realização das atividades;
- Considere o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos, nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

Tratamento Didático dos Conteúdos

- Língua oral: usos e formas

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Assim, o trabalho com a língua oral deve acontecer no interior de atividades significativas como: seminários, debates, dramatizações, relatos de experiências pessoais, comentários de filmes, textos lidos,

eventos, brincadeiras, simulação de programas de rádio e televisão e outros tantos usos públicos da língua oral.

A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos. O importante é ter claro, que além das atividades de produção oral o professor ou professora precisa organizar situações contextualizadas de escuta, em que o ouvir atentamente, o ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor ou professora.

- Língua escrita: usos e formas

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de apresentados de forma segmentada (em dois blocos) é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas. São práticas que possibilitam ao aluno construir seu conhecimento sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre circunstâncias de uso da escrita.

- Prática de leitura

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes que realizam um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua. Portanto não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando, letra por letra, palavra por palavra.

Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. A leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito.

Para tornar os alunos bons leitores, é imprescindível a formação do gosto e do compromisso com a leitura, o que implica dizer, que é muito mais do que desenvolver a capacidade de ler. Para que isso aconteça são necessárias determinadas condições:

- dispor de uma biblioteca na escola;
- dispor de um acervo na classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre, em que o professor/professora também leia;
- planejar atividades diárias, garantindo que as horas de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade;
- construir uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar;
- desenvolver projetos didáticos que tenham a leitura como eixo.

O trabalho com a leitura precisa ser diário e há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada: de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; pela escuta de alguém que lê.

O uso de acervos, sala de leitura e biblioteca deve ser baseado em práticas monitoradas que considerem: a busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, livros didáticos, fichas informativas...); momentos para leitura de livros; empréstimos de livros para leitura em casa; socialização das experiências de leitura; rastreamentos das obras de escritores preferidos; manejo independente dos procedimentos de uso da biblioteca.

Sabemos que a leitura é um processo interno, mas o professor ou a professora deve ter clareza de que o processo de leitura deve ser ensinado e aprendido. O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e possa ir construindo uma ideia sobre o seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta, quando se trata de ensinar os alunos a ler e a compreender.

- Prática de produção de textos

O trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar leitores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e, consequentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a quem se destina; é alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto, e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.

Para tornar os alunos bons produtores de textos é fundamental implementar, na sala de aula, ou mesmo na escola, uma prática continuada de produção de textos que atenda às seguintes condições:

- oferecer textos escritos impressos, de boa qualidade;
- solicitar aos alunos que produzam textos, muito antes de saberem grafá-los;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nos quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar;
- conversar com os alunos explicitando as dificuldades do processo de produção, pois é fundamental que eles saibam que escrever, ainda que seja gratificante para muitos, não é fácil para ninguém;
- propor projetos que ofereçam reais condições de produção de textos escritos.

É fundamental que professor/professora e alunos partilhem a crença de que se aprende a escrever, escrevendo. Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, tessemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe a produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue, e a receber ajuda de quem já sabe.

- Análise e reflexão sobre a língua

O trabalho de análise e reflexão sobre a língua, também denominado de "análise linguística", tem como finalidade o desenvolvimento da competência dos alunosm, como falantes, ouvintes, leitores e escritores. Essa competência se constrói no uso e por meio da reflexão sobre a língua em uso.

A expressão "análise linguística" refere-se precisamente a um conjunto de atividades que toma a língua como objeto de reflexão e estudo. Essas atividades apoiam-se em dois fatores:

- a expressão humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem;
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

O objetivo principal dessa atividade é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação, tanto escrita quanto oral.

O trabalho didático de análise linguística se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades e irregularidades no funcionamento da linguagem decorrentes do uso que os alunos fazem da língua.

No processo de ensino, as atividades de análise linguística, devem anteceder as práticas de reflexão metalinguística (estudo da gramática propriamente dita), para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Dentro do trabalho de análise linguística, há conteúdos gramaticais decorrentes no estudo dos textos a serem considerados:

- No estudo da palavra:
- Sistema alfabético da escrita (correspondência fonográfica);
- Sistema ortográfico (inferência de regras):
- classificação silábica das palavras;
- classificação tônica das palavras;
- gênero: masculino e feminino;
- número: singular e plural;
- grau: aumentativo e diminutivo;
- estrutura: simples e composta;
- formação: primitiva e derivada.
- No estudo da frase:
- Sistema de pontuação (maiúscula inicial, ponto final, dois pontos, vírgula, exclamação, interrogação, reticências).
- Uso do travessão: discurso direto e indireto.
- Concordância nominal.
- Concordância verbal.

Organização do Conteúdo

O conteúdo da área de Língua Portuguesa está organizado em dois blocos:

- no primeiro bloco estão elencados os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos no 1º ano, 2º ano, 3º ano dos anos iniciais;
- no segundo bloco estão elencados os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos no 4ºano e 5º ano dos anos iniciais.

Essa forma de organização teve como princípio norteador a flexibilização dos conteúdos e atividades, por considerar que essa prática contribui efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. Portanto, a organização dos conteúdos por blocos, tendo como referência os ciclos (e não definidos por séries anuais) possibilita definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente, evitando frequentes rupturas e a excessiva fragmentação dos conteúdos.

Objetivos e Conteúdos de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo

Os conteúdos são decorrentes dos objetivos que se tem para esses anos de ensino, doravante denominado de primeiro ciclo. São esses objetivos que vão, também, nortear os critérios de avaliação.

As práticas educativas no primeiro ciclo devem ser organizadas de modo que o aluno seja capaz de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração, com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com a ajuda do professor.

EIXOS	CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	Escrita e reconhecimento do nome.	I/T/C	R	R
	Nome completo em diferentes contextos.	I	T	T/C
	Distinção entre desenho/escrita e letra/número.	I/T/C	R	R
	Alfabeto: vogais e consoantes.	I/T	T/C	R
	Ordem alfabética.	I/T	T/C	R
	Acentuação gráfica.	I	T	T/C
	Ortografia.		I/T	T/C
	Semelhanças sonoras entre sílabas e rimas.	I	T	T/C
	Semelhanças e diferenças sonoras entre palavras (quantidade de sílabas emitidas).	I	T	T/C
	Semelhanças e diferenças gráficas entre palavras (variação e quantidade das letras e das sílabas).	I	T	T/C
	Comparação de palavras.	I	T	T/C
	Diferentes formações silábicas (cv,ccv,cvc...).	I	T	T/C
	Segmentação das sílabas nas palavras.	I	T	T/C
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	Leitura de diferentes gêneros textuais.	I/T	T/C	T/C/R
	Características formais dos diferentes gêneros textuais.	I	T	T/C
	Contato dos alunos com diferentes portadores de textos.	I/T	T/C	T/C/R
	Elementos coesivos no texto (palavras ou expressões que garantem a coesão do texto: uso de preposições, conjunções, locuções prepositivas...).		I/T	T/C
	Segmentação das palavras no texto.	I	T	T/C
	Uso da letra maiúscula.		I/T	T/C
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	Marcações de tempo e espaço nos textos (Em seguida... Depois... Logo após... Em um reino distante... Durante o recreio...).		I/T	T/C
	Marcações de causalidade nos textos (Porque... Por isso... Portanto... Por causa...).		I/T	T/C
	Pontuação e tipos de frases.	I	T	T/C
	Concordância nominal.			I/T
	Concordância verbal.			I/T
	Organização do texto em parágrafos.		I	T/C
	Uso do dicionário.			I/T

LEITURA	Leitura dirigida de textos verbais e não verbais.	I/T	T	T/C
	Leitura dirigida de textos de memória.	I/T	T	T/C
	Leitura de diferentes gêneros textuais.	I/T	T	T/C
	Compreensão de textos.	I	T	T/C
	Interpretação de textos.		I/T	T/C
ORALIDADE	Conversa dirigida.	I/T	T	T/C
	Expressão de ideias.	I/T	T	T/C
	Relato de fatos vividos.	I/T	T	T/C
	Narração de histórias.	I	T	T/C
	Declamação.	I	T	T/C
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Textos coletivos (estrutura do texto, contexto de proteção, finalidade do texto, recursos coesivos, vocabulário).	I	T	T/C
	Escrita do próprio nome completo, dos colegas e dos familiares.	I	T	T/C
	Produção de frases.	I	T	T/C
	Produção de textos individuais.	I	T	T/C

Para o aluno compreender a escrita como uma atividade cultural complexa é fundamental o professor fazer um trabalho sistematizado com as diversas formas de representação, produzidas e utilizadas pelo homem. O aluno precisa entender que usamos a escrita para escrever sobre algo, para alguém ler e com algum objetivo.

São gêneros discursivos adequados para o trabalho com linguagem escrita nos 1º ano, no 2º ano e no 3º ano:

- Receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc....)
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas, suplementos infantis, rótulos, notícias, classificados;
- Anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos, mitos, lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Literatura infantil (prosa e verso);
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros).

Objetivos e Conteúdos de Língua Portuguesa para o Segundo Ciclo

Os conteúdos são decorrentes dos objetivos que se tem para esses anos de ensino, denominado de segundo ciclo. São esses objetivos que vão, também, nortear os critérios de avaliação.

As práticas educativas no segundo ciclo devem ser organizadas de modo que o aluno seja capaz de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto e indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente, nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- Ler com autonomia, diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem as necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo interpretando e considerando os das outras pessoas, e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, adequando-a às intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio dos discursos, a coerência na defesa de pontos de vistas, e na apresentação de argumentos,
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- Escrever, textos com domínio da separação em palavras, domínio da ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita, e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda, redigir versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

EIXOS	CONTEÚDOS	4º ANO	5º ANO
ANÁLISE LÍNGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	Alfabeto: vogais e consoantes.	R	R
	Emprego da ordem alfabética.	R	R
	Acentuação gráfica.	T	T/C
	Ortografia.	T	T/C
	Semelhanças e diferenças sonoras entre sílabas.	T	T/C
	Semelhanças e diferenças sonoras e gráficas entre palavras (variação de letras e fonemas, relações irregulares entre letras e fonemas).	T	T/C
	Comparação de palavras (variação e quantidade das letras e das sílabas).	T	T/C
	Diferentes formações silábicas (cv,ccv,cvc...).	T	T/C
	Segmentação das sílabas nas palavras.	T	T/C
	Uso do dicionário.	T	T/C
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	Leitura dos diferentes gêneros textuais.	T	T/C
	Características formais dos diferentes gêneros textuais.	T	T/C
	Contato dos alunos com diferentes portadores de textos.	T	T/C
	Elementos coesivos no texto (palavras ou expressões que garantem a coesão do texto: uso de preposições, conjunções, locuções prepositivas...).	T	T/C
	Segmentação das palavras no texto.	T	T/C
	Progressão de tempo (Em seguida... Depois... Logo após... Durante o recreio...).	T	T/C
	Marcação de espaço(Na floresta...No fundo do rio... Em um reino distante...).	T	T/C
	Relações de causalidade (Porque... Por isso... Portanto... Por causa...).	T	T/C

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	Pontuação.	T	T/C
	Concordância nominal.	T	T/C
	Concordância verbal.	T	T/C
	Organização do texto em parágrafos.	T	T/C
	Discurso direto e indireto.	I / T	T/C
LEITURA	Leitura dirigida de textos verbais e não verbais.	T	T/C
	Leitura de diferentes gêneros textuais.	T	T/C
	Compreensão de textos.	T	T/C
	Interpretação de textos.	T	T/C
	Análise das vozes no texto (narrador – personagem).	I / T	T/C
ORALIDADE	Conversa dirigida.	T	T/C
	Expressão de ideias.	T	T/C
	Relato de fatos vividos.	T	T/C
	Narração de histórias.	T	T/C
	Declamação.	T	T/C
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Textos coletivos (estrutura do texto, contexto de proteção, finalidade do texto, recursos coesivos, vocabulário).	T	T/C
	Textos individuais.	T	T/C
	Reestruturação coletiva de textos.	I /T	T/C
	Reescrita de textos.	I /T	T/C

Avaliação

Conceber a alfabetização numa perspectiva mais ampla e entendê-la como domínio da linguagem escrita requer um redimensionamento da forma de avaliar. A avaliação tem um caráter diagnóstico, pretendendo verificar não só o aproveitamento do aluno como, sobretudo, a eficácia da prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

O professor deverá tomar em consideração o processo de apropriação do aluno, considerando a sua compreensão da escrita no início do ano letivo e as aquisições que conseguiu empreender. O próprio aluno torna-se, então, parâmetro para avaliar o processo de aprendizagem.

Outro aspecto que norteia a avaliação é a do próprio conteúdo. Nesse sentido, o professor deverá fazer uma avaliação cumulativa, desde a compreensão da escrita em sua função social, o domínio progressivo do sistema gráfico e da estruturação do texto.

- Critérios de Avaliação de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda.
- Demonstrar a compreensão de textos (lidos por alguém ou pelo próprio aluno) de maneira global e não fragmentada.
- Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares
- Escrever, utilizando a escrita ortográfica, demonstrando domínio da segmentação do texto em palavras e em frases e da convenção ortográfica.
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Critérios de Avaliação da Língua Portuguesa para o Segundo Ciclo

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, garantindo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica.
- Demonstrar procedimentos de decodificação, antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- Identificar o tema de um texto.
- Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar e ler para escrever.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc....).
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
- Escrever textos com ortografia e pontuação convencional utilizando recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos, com o objetivo de aprimorá-los.
- Escrever textos, considerando o leitor.

Considerações sobre a Forma de Ensinar Matemática

A Matemática vem tendo, ao longo dos anos, um papel importante na formação do indivíduo dentro da sociedade. Ela é um componente importante na construção da cidadania, na medida em que se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos. Por meio dela podemos resolver problemas da vida diária, interpretar dados, comunicar ideias, interpretar o mundo, numa comunicação constante com ele.

Mas, para que a Matemática atinja esse fim, é necessário adequar o trabalho escolar a uma nova realidade, marcada pela crescente presença dessa área de conhecimento em diversos campos da atividade humana. Essa proposta vem influenciando a Educação Matemática no Brasil, possibilitando revisões nos Currículos de Matemático, principalmente, no Ensino Fundamental.

Em nosso país, o ensino de Matemática, por muitos anos, marcou altos índices de retenção, isso devido à mecanização dela, que levou a uma despreocupação com a compreensão dos conceitos fundamentais da Matemática. Nem mesmo com as reformas, a partir da década de 20, pode mudar a prática docente.

Somente depois, nas décadas de 60/70, com a chegada do movimento da Matemática Moderna, que visava ao acesso ao pensamento científico e tecnológico, é que o Ensino da Matemática teve mudanças. A Matemática a ser ensinada era aquela concebida como lógica, compreendida a partir das estruturas. Com isso chegou-se a um grande problema: o que se proponha estava fora do alcance dos alunos, em especial daqueles das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento, a preocupação estava nas abstrações internas da própria Matemática, mais voltada à teoria do que à prática. Percebeu-se então, a inadequação de alguns dos princípios e das distorções ocorridas na sua implantação e, com isso, o movimento Matemática Moderna começou a retroceder.

Em 1980, o "National Councilof Teacher of Mathematics" (NCTM), nos EUA, veio a destacar a importância e a implantação da resolução de problemas no foco da aprendizagem da matemática. A partir daí ocorreram, mundialmente, reformas no ensino da Matemática, de 1980/1995, que convergiram nos seguintes pontos:

- Direcionamento do Ensino Fundamental para a aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão e não apenas voltadas para a preparação de estudos posteriores;
- Importância do desempenho de um papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento;
- Ênfase na resolução de problemas, na exploração da Matemática, a partir dos problemas vividos no cotidiano e encontrados nas várias disciplinas;
- Importância de se trabalhar com um amplo espectro de conteúdo, incluindo-se, já no Ensino Fundamental, elementos de estatística, probabilidade e combinatória, para atender à demanda social que indica a necessidade de abordar esses assuntos;
- Necessidade de levar aos alunos a compreender a importância do uso da tecnologia e a acompanharem sua permanente renovação.

No Brasil, essas ideias são encontradas em algumas propostas curriculares das Secretarias de Estado, em que a Matemática é vista como uma disciplina que desenvolve o raciocínio lógico-matemático e que também é a maior responsável pela reprovação e pela evasão escolar.

Nesse enfoque, questionamos como a Matemática está sendo encarada nas escolas. Se os princípios que norteiam a educação buscam o desenvolvimento integral do indivíduo sendo ele capaz de atuar e transformar a sociedade.

A função social do ensino da Matemática é o de instrumentalizar os homens com um conhecimento que lhes possibilite resolver seus próprios problemas, sendo ela uma ferramenta cultural que deve ser dominada por todos. Cabe então à escola fazer acontecer esse domínio, por meio de um fazer pedagógico que mostre esse conhecimento como historicamente construído, propiciando assim, uma compreensão mais ampla da trajetória do desenvolvimento dos conceitos e métodos dessa ciência.

No decorrer da história, o fazer matemático, nas várias sociedades esseve permeado pela inter-relação entre as medidas, os números e a geometria. É com base no desenvolvimento histórico, na lógica da sistematização e nas utilizações dos conteúdos a serem ensinado que esses três eixos foram estabelecidos. No entanto aprender matemática é muito mais do que manejar fórmulas ou saber fazer contas.

É interpretar, criar significado, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de perceber, projetar e transcender o imediatamente sensível (PCNs, 1997).

Centrar o aprendizado da Matemática na aquisição de mecanismos conduz não somente a obstaculizar a utilização dos esquemas conceituais que as crianças constroem, como também, a desvirtuar o conhecimento matemático em si.

Desse modo, o conhecimento matemático é apresentado às crianças como o oposto do que realmente é. Sabemos que a matemática está fundamentada na lógica, e que sem ela não há lugar para elaboração do conhecimento matemático.

Como se vê em Zunino (1995), "Se o enfoque pedagógico que é adotado leva as crianças a deixarem de lado seu raciocínio lógico quando lhes são ensinados conteúdos matemáticos, elas seguramente aprenderão adaptar-se às exigências da escola, porém não aprenderão matemática, porque não é possível aprender matemática renunciando ao pensar."

A matemática é uma ciência em permanente evolução e, não, uma visão platônico--formalista, como era considerada. Portanto, as crianças têm o direito de pensar e agir sobre ela construindo seu conhecimento e à escola cabe oportunizar isso.

Na presente proposta pedagógica, aprender Matemática vai muito além das regras formuladas, diríamos que é substituir o faça assim por pense em um jeito, é interpretar, criar significados, mobilizar os conhecimentos para resolver seus próprios problemas, modificar sua realidade e, ao mesmo tempo, modificar-se. Assim, o ensino da Matemática estará desempenhando, de forma equilibrada e indissociável, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno e na formação do cidadão consciente.

Alguns Caminhos para "Fazer Matemática" na Sala de Aula

As crianças iniciam seu processo de construção do conhecimento, desde que nascem. E os conhecimentos matemáticos fazem parte desse processo. Então, na escola, cabe ao professor aproveitar todos os momentos que surgirem para contribuir de maneira significativa nesta construção.

A bagagem de conhecimento que as crianças trazem do seu espaço social, como recitar a sequência numérica, comparar quantidades, localizar-se espacialmente, fazer brincadeiras e jogos, contar histórias, cantar músicas, intervém na construção do conhecimento matemático, e podem ser parte integrante às primeiras atividades matemáticas escolares. O desenvolvimento do conhecimento matemático acontece pelo raciocínio lógico e o conhecimento lógico-matemático acontece na coordenação das relações que o indivíduo mantém com os objetos de conhecimento. Contudo, o conhecimento lógico-matemático prolonga o conhecimento do meio físico, ultrapassando-o. Ou seja, o concreto faz sua parte nesse processo, mas não é o fator final e, sim, o intermediário, pois são as relações cognitivas que se processam na mente humana, durante a manipulação desse, que levam à construção do conhecimento matemático. Essas relações cognitivas que o indivíduo faz desenvolvem o seu raciocínio lógico, levando-o a compreensão dos conceitos fundamentais da matemática. Os conhecimentos prévios que a criança traz, também podem ser aproveitados para esse mesmo fim.

A criança vem para a escola com noções de número, medidas, geometria, mas é a escola que utilizará isso para a sistematização dos conteúdos. As atividades de conservação de quantidades, classificação, ordenação/seriação e comparação são auxiliares na construção numérica, mas as ações coordenadas da criança sobre os objetos é que levam a uma reflexão entre as relações que se estabeleceu nesse processo e permitem que o aluno construa o número. Pois, o número é "uma estrutura mental que cada criança constrói a partir de uma capacidade natural de pensar..." (KAMII, 1994).

As atividades lúdicas e recreativas também são importantes para o desenvolvimento infantil, pois permitem a criança expressar suas ideias, tomar decisões, agir e interagir com o outro, produzindo assim um ambiente favorável à criatividade.

A resolução de problemas é o foco mais atual do ensino de Matemática. O trabalho que se desenvolve a partir dela permite a aplicabilidade da Matemática em vários campos da sociedade. Sendo assim, resolver um problema não é mais um exercício que se aplica ao final de cada unidade, mas um meio para se explorar os conceitos, ideias e métodos matemáticos, levando o aluno a pensar e desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-lo. Para tanto, segundo Polya (1978) "... há quatro fases principais na solução de problemas: 1) compreensão do problema, 2) elaboração de um plano de solução, 3) seguir o plano, 4) revisão de resultados".

A criança, no início, utiliza-se de representações pictóricas, para depois utilizar as representações simbólicas na interpretação do problema, e essa evolução depende do trabalho do professor, na medida em que mostra as diferenças e as vantagens dessa ou daquela representação e a validade de certas estratégias.

Ao trabalhar com conhecimentos matemáticos, por meio da resolução de problemas, as crianças estarão desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipóteses, deduzir, refletir e argumentar.

Essa metodologia infere nas ações mentais que produzem o pensamento matemático e levam o aluno, gradativamente, a abstrair conceitos que permitiram resolver situações futuras, sem a necessidade de materiais concretos.

As operações fundamentais devem ser resolvidas a partir da resolução de problemas, mas, faz-se necessário, também, valorizar o cálculo mental, pois esse desenvolve o raciocínio lógico-matemático, estabelece relações entre os eixos e constitui a base do cálculo aritmético que se usa no cotidiano. Portanto, o cálculo mental deve ter espaço em nossas aulas, para que os alunos tenham oportunidade de expor seu pensamento, explorar suas estratégias e poder confrontar com a dos outros.

Assim sendo, a criança perceberá que elas podem construir Matemática e que podem, também,

fazer parte da história dessa ciência. Levar à sala um recurso como a História da Matemática para que os alunos percebam as grandes descobertas e as dificuldades que se teve no decorrer desse processo de "invenção" desta ciência é de suma importância. Saber que a Matemática é uma criação humana que nasceu das necessidades e preocupações de diferentes momentos históricos poderá auxiliar o professor na compreensão dos conceitos, dos fundamentos da matemática e responder os "porquês" que surgem no decorrer da aprendizagem.

Outro enriquecedor da aprendizagem da Matemática é a utilização dos recursos tecnológicos na sala de aula. O acesso à calculadora, computadores e outros elementos tecnológicos já é uma realidade para parte significativa da população, então por que a escola não pode utilizá-los?

Estudos e experiências mostram que a calculadora é um instrumento que pode contribuir, e muito, para a melhoria do ensino da Matemática, sendo usada como motivadora na realização de tarefas exploratórias e de investigação. Ela abre possibilidades educativas de como levar o aluno a perceber a importância do uso dos meios tecnológicos disponíveis na nossa sociedade. "A calculadora é também um recurso para verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento de autoavaliação." (PCNs, 2001).

Sendo a sociedade atual toda tecnológica, na era do computador, por que não levar esse recurso didático indispensável para dentro da sala de aula. Ele auxilia no desenvolvimento cognitivo do aluno na medida em que permite um trabalho obedecendo a distintos ritmos de aprendizagem. O computador pode ser usado como apoio no ensino, como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades.

Outro objeto sociocultural em que a Matemática está presente é o jogo. O jogo é uma atividade natural do desenvolvimento dos processos psicológicos básicos, pressupõe fazer sem obrigação, sem exigências. É um desafio genuíno que provoca no aluno interesse e prazer, por isso deve estar presente nas atividades escolares, cabendo ao professor analisar e avaliar o jogo no que se pretende desenvolver.

Enfim, a metodologia norteadora do processo de ensino e de aprendizagem deve ser pelo menos aquela do conhecimento do professor, e mais que isso, uma metodologia que proporcione aos alunos tanta alegria e prazer ao aprender, construindo seus conhecimentos com criatividade, cooperação e criticidade.

Os currículos de Matemática para o Ensino Fundamental devem contemplar o estudo dos números e das operações (Aritmética e Álgebra), o estudo do espaço e das formas (Geometria) e o estudo das grandezas e medidas (Interligação entre Aritmética, Álgebra e Geometria).

Além desses conhecimentos, nos tempos atuais, "a sociedade mostra a necessidade de acrescentar a esses conteúdos aqueles que permitam ao cidadão 'tratar' as informações que recebe cotidianamente, aprendendo a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando ideias relativas a probabilidades e a combinatória" (PCNs, Matemática, 2001, p. 53).

O desafio é identificar, em cada um desses, quais conhecimentos, competências, hábitos e valores são socialmente relevantes e em que contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno.

A seleção de conteúdos a serem trabalhados pode-se dar numa perspectiva mais ampla, ao procurar identificar, não só os conceitos, mas também os procedimentos e as atitudes a serem trabalhados em classe, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos Gerais de Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de Matemática tem como objetivos levar o aluno a:

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meio para compreender e transformar o mundo a sua volta, e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático; selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente;
- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas;
- Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares;
- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Bloco de Conteúdos

Números e operações

Os conhecimentos numéricos, no Ensino Fundamental, são construídos e assimilados pelos alunos como instrumentos eficazes para resolver determinados problemas. E parte, também, como objeto de estudo, considerando suas próprias características e funções.

Dever-se-á perceber que o número foi criado em função de diferentes problemas que a humanidade enfrentou e que, com ele, podemos trabalhar toda a Matemática.

Com relação às operações o trabalho, deve estar voltado à compreensão de seus significados e na aplicabilidade de cada uma em diferentes situações. Deve estar incorporada na resolução de problemas e, não, na resolução isolada numa reprodução mecânica daquilo que o professor ensinou.

- Espaço e forma

No currículo de Matemática do Ensino Fundamental, os conceitos geométricos constituem parte importante, pois desenvolve um tipo de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, organizadamente, o mundo em que vive.

Trabalhar noções geométricas contribui no aprendizado de números e medidas, pois estimula a observação, percepção entre diferenças e semelhanças e a identificação de regularidades.

Partindo da exploração dos objetos no mundo, a criança vai estabelecendo conexões entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento.

- Grandezas e medidas

As grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas na vida e em sociedade, por isso deve desempenhar um papel importante no currículo, pois assim poder-se-á mostrar aos alunos a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano.

As grandezas e medidas devem ser exploradas em atividades de comparação, o que proporciona compreensão de conceitos relativos ao espaço e forma, além dos significados dos números e operações, bem como das ideias de proporcionalidade e escala.

- Tratamento da informação

A demanda social leva a destacar esse tema como um bloco de conteúdo sendo por isso considerado um novo eixo norteador, juntamente com os outros três anteriores, com o objetivo de evidenciar sua importância em função de seu uso atual na sociedade.

Nesse bloco estarão as noções de estatística, de probabilidade e de combinatória, levando o aluno a construir procedimentos de coleta, organização, comunicação e interpretação de dados, utilizando tabelas, gráficos e representações do seu dia adia. Levar também a lidar com situações-problema envolvendo combinações, arranjos, permutações e, principalmente, o princípio multiplicativo da contagem e a identificar prováveis resultados dos acontecimentos cotidianos.

O Ensino e a Aprendizagem de Matemática

Ao entrarem na escola, as crianças trazem consigo uma bagagem de noções informais sobre numeração, medidas, espaço e forma de sua vivência cotidiana. Essas noções matemáticas funcionarão como elementos de referência para o professor na organização das formas de aprendizagem.

Cabe ao professor investigar qual é o domínio que cada criança tem sobre o assunto que vai explorar, em que situações algumas concepções são ainda instáveis, quais as possibilidades e as dificuldades de cada uma para enfrentar esse ou aquele desafio, para que possa, a partir daí, ampliar os conhecimentos e dar condições a elas de estabelecerem vínculos entre o que já se conhece com o novo conhecimento, tornando a aprendizagem significativa.

Os alunos do 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano), apresentam um caráter bastante individualista, assim, é fundamental a intervenção do professor, socializando as estratégias pessoais de abordagem de um problema, compartilhando conhecimento.

Eles também utilizam representações, tanto para interpretar o problema, como para comunicar sua estratégia de solução. Essas representações evoluem de formas pictóricas para representações sim-

bólicas, aproximando-se cada vez mais das representações matemáticas. Isso depende do trabalho do professor.

No 1º, 2º e 3º ano, os alunos precisam de recursos materiais de contagem, de instrumentos de medida, calendários, embalagens, figuras tridimensionais e bidimensionais, etc. Depois, progressivamente, eles vão realizando operações mentalmente e abandonam esses recursos, abstraindo esse conhecimento.

Não nos esqueçamos que nessa fase é importante a expressão oral na aprendizagem da Matemática. A formação de conceitos se fundamentará a partir da linguagem matemática.

Muitos dos aspectos envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, abordados na primeira etapa (1º, 2º e 3º ano) precisam também ser considerados na segunda (4º e 5º ano), dando-se importância ao conhecimento prévio dos alunos, ao trabalho com diferentes hipóteses, as representações das crianças, a relação entre a linguagem matemática e a língua materna e o uso de recursos didáticos como suporte à ação reflexiva do aluno.

Nessa segunda etapa as capacidades cognitivas dos alunos sofrem avanços significativos. Começam a estabelecer relações de causalidade, o pensamento ganha maior flexibilidade e reversibilidade, ou seja, já consegue perceber transformações nas representações dos objetos matemáticos.

Na medida em que realizam observações, experiências e lidam com representações começam a realizar generalizações. Há, ainda, maior concentração e capacidade verbal para expressar com mais clareza suas ideias e pontos de vista. Passam das representações pessoais para as convencionais. E são capazes de ver os pontos de vistas dos outros e compará-los com os seus, possibilitando a análise de diferentes estratégias de solução.

Apresentamos na sequência os objetivos e conteúdos de cada uma das etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: primeiro ciclo e segundo ciclo, bem como, os critérios de avaliação de cada uma delas.

Objetivos e Conteúdos de Matemática para o Primeiro Ciclo

O ensino de matemática deve levar o aluno a:

- Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagem, medidas e códigos numéricos;
- Interpretar e produzir escritas numéricas, levando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral de registros informais e da linguagem matemática.
- Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.
- Desenvolver procedimentos de cálculo-mental, escrito, exato, aproximado pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.
- Refletir sobre grandezas numéricas, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas.
- Estabelecer pontos de referências para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada.

- Perceber semelhança e diferenças entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.
- Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade e elaborar estratégias pessoais de medida.
- Utilizar informações sobre tempo e temperatura.
- Utilizar instrumentos de medida, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais.
- Identificar o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

No 1º, 2º e 3º ano as crianças estabelecem relações que se aproximam de alguns conceitos, descobrem procedimentos simples e desenvolvem atitudes perante a matemática.

Os conhecimentos estão interligados e isso deve ser preservado no trabalho do professor, para que os alunos tenham condições de apreender o significado dos conteúdos.

Uma abordagem adequada supõe uma reflexão do professor de como desenvolver os conteúdos, a fim de que se atinjam os objetivos propostos.

Esta etapa tem como característica geral o trabalho com atividades que aproximem o aluno das operações, dos números, das medidas, das formas e espaço e da organização de informações, pelo estabelecimento de vínculos com os conhecimentos com que ele chega da escola. Para tanto, é fundamental que o aluno adquira confiança em sua própria capacidade para aprender matemática e explore um bom repertório de problemas que lhe permitam avançar no processo de formação de conceitos.

EIXOS	CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ESPAÇO E FORMA	Pontos de referência, noções de sentido, direção, posição, vizinhança, lateralidade e proximidade.	I/T	C	R
	Localização de objetos, segundo pontos de referência.	I/T	C	R
	Movimentação no espaço observando noções de sentido e direção.	I	T	C
	Localização e movimentação na malha quadriculada com base nas coordenadas cartesianas (linhas e colunas).		I	T/C
	Construção de maquetes, mapas, croquis e itinerários para descrição, localização e movimentação no plano e no espaço.		I	T/C
	Classificação dos sólidos quanto ás semelhanças e diferenças entre eles (que rolam e não rolam, espessura, tamanho, forma e cores).	I	T/C	
	Classificação de sólidos geométricos pelos critérios de superfície plana, superfície arredondada, pontas, faces, arestas.			I/T/C
	Percepção dos sólidos geométricos na natureza e nos objetos feitos pelo homem.	I/T	C	R
	Planificações e construções de sólidos geométricos.		I/T	T/C
	Reconhecimento dos sólidos geométricos a partir da representação planificada.			I/T
	Figuras geométricas planas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos, etc.) como contorno das faces dos sólidos geométricos.	I	T	C
	Simetria.	I	T	C
	Figuras geométricas em malha quadriculada e isométricas.	I	T	C
	Reconhecimento da conservação ou da modificação das formas geométricas planas, quando ampliadas ou reduzidas em malha quadriculada ou isométrica.			I
	Propriedades das figuras geométricas planas (lado, vértices, diagonais, primeiras ideias de ângulos-giro).			I/T
GRANDEZAS E MEDIDAS	Noções de grandezas (vocabulário topológico).	I/T	T/C	
	Ideia de medir (comparar grandezas de mesma natureza).	I	T	C
	Estimativas de medidas de mesma grandeza.		I	T/C
	Medidas arbitrárias (palmo, passo, pé, lápis, borracha, copo, etc.).	I/T	C	
	Medidas de comprimento (metro e centímetro) e seus instrumentos de medida (uso de régua).		I	T/C

GRANDEZAS E MEDIDAS	Medidas de massa (quilo) e seus instrumentos de medida.		I	T/C
	Medidas de capacidade (litro) e seus instrumentos de medida.		I	T/C
	Noções de medida de tempo (dia e noite, construção do calendário diário).	I/T	T	C
	Medida de tempo (unidades maiores e menores) e seus instrumentos de medida (construção de calendário, uso de relógio).	I	T	C
	Duração de um evento ou acontecimento (nas várias unidades de tempo).			I/T
	Sistema Monetário Brasileiro, e suas possíveis trocas em função de seus valores.	I	T	C
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Classificações e seriações por critérios de semelhanças e diferenças (pertence, não pertence, pertence a ambos) e segundo a lógica matemática.	I/T	T/C	
	Sequências ordenadas seguindo critérios preestabelecidos.	I/T	T	C
	Simbolização e representação numérica.	I/T	T	C
	Contagem, pareamento, estimativas e correspondência entre agrupamentos (termo a termo, maior/menor/igual/diferente...).	I	T	C
	Construção do número (ideia de quantidade – inclusão hierárquica, contagem ordenada).	I/T	T/C	
	Diferentes funções do número: código, medida, ordem e quantidade (números no dia a dia).	I	T	T/C
	Composição aditiva do número (12 = 10 + 2 ou 9 + 3 ou 8 + 4 ...).	I	T/C	R
	Agrupamentos (dupla, trio, dúzia, dezena).	I	T	T/C
	Ordenação e sequência numérica (reta numerada).	I	T	T
	Comparação entre números: (maior/menor, mais que / menos que); ordem crescente e decrescente; sucessor e antecessor; pares e ímpares; igualdades/desigualdades.	I	T	T/C
	Uso de calculadora para escrever e comparar números.		I	T/C
	Números ordinais.	I	T	T/C
	Composição e decomposição numérica (valor posicional base e valor relativo).	I	T	T/C
	Composição e decomposição numérica até a quarta ordem (forma polinomial, exemplo: 124=1x100+2x20+4x1).			I
	Fatos básicos da adição e da subtração.	I/T	C	
	Cálculo da adição (com/sem reagrupamentos).		I/T	T/C

NÚMEROS E OPERAÇÕES	Cálculo da subtração (com/sem reagrupamentos).		I/T	T/C
	Adição e subtração como operações inversas (prova real).		I/T	T/C
	Ideia de metade e dobro, triplo, dúzia, meia dúzia, dezena.	I	T	C
	Tabela multiplicativa (tabuadas).		I/T	T/C
	Ideias do campo aditivo: ■ juntar / separar; ■ acrescentar / tirar; ■ comparar / completar.	I	T	T/C
	Ideias do campo multiplicativo: ■ adição de parcelas iguais (e repartir em partes iguais); ■ configuração retangular; ■ combinações simples; ■ comparação (e ideia de medida da divisão).		I/T	T
	Lógica-matemática em situações-problema/desafios/ enigmas.	I	T	T
	Elaboração de situações-problema.	I	T	T/C
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Leitura e interpretação de informações contidas em imagens/logotipos/marcas.	I	T	C
	Leitura e interpretação de gráficos de barras e tabelas.	I	T	T/C
	Construção de gráficos de barras e tabelas simples.		I/T	T/C
	Número como código na organização das informações.		I	T/C
	Produção de texto escrito, partindo de gráficos e tabelas.			I/T/C

- **Objetivos e Conteúdos de Matemática para o Segundo Ciclo**

Nessa etapa, o ensino de Matemática deve levar o aluno a:

- Ampliar o significado do número natural pelo seu uso em situações-problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades;
- Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social;
- Interpretar e produzir escritas numéricas, considerando as regras do sistema de numeração decimal e essendendo-as para a representação dos números racionais na forma decimal;
- Resolver problema, consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos, racionais;
- Ampliar os procedimentos de cálculo mental, escrito, exato, aproximado pelo conhecimento

de regularidades dos fatos fundamentais, de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados;

- Refletir sobre procedimentos de cálculo que levem a ampliação do significado do número e das operações, utilizando a calculadora como estratégia de verificação de resultados;
- Estabelecer pontos de referência para interpretar e representar a localização e movimentação de pessoas ou objetos, utilizando terminologia adequada para descrever posições;
- Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, por meio de composição e decomposição, simetria, ampliações e reduções;
- Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los, interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos e valorizar essa linguagem como forma de comunicação;
- Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos esquemas, escritas numéricas – como recursos para expressar ideias ajudar a descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados;
- Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situaçõesproblema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos;
- Construir o significado das medidas, a partir de situações-problema que expressem seu uso no contexto social e em outras áreas do conhecimento e possibilitem a comparação de grandezas de mesma natureza;
- Utilizar procedimentos e instrumentos de medida usuais ou não, selecionando o mais adequado, em função da situação-problema e do grau de precisão do resultado;
- Representar resultados de medições, utilizando terminologia convencional para as unidades mais usuais dos sistemas de medida, comparar com estimativas prévias e estabelecer relações entre diferentes unidades de medida;
- Demonstrar interesse para investigar, explorar e interpretar, em diferentes contextos do cotidiano e de outras áreas do conhecimento os conceitos e procedimentos matemáticos abordados no 4ª e 5ª ano;
- Vivenciar processos de resolução de problemas, percebendo que, para resolvê-los é preciso compreender, propor e executar um plano de solução, verificar e comunicar a resposta.

Nessa etapa, os alunos ampliam conceitos já trabalhados na etapa anterior e estabelecem relações que os aproximam de novos conceitos, aperfeiçoam procedimentos conhecidos e constroem novos.

Nesse momento, o trabalho do professor pode levar os alunos a compreender enunciados, terminologias e técnicas convencionais, sem deixar de valorizar e estimular suas hipóteses e estratégias pessoais.

A organização dos conteúdos em blocos, para serem trabalhados em dois anos, tem como característica geral o trabalho com atividades que permitem aos alunos progredir na construção de conceitos e procedimentos matemáticos e não constitui um marco de terminalidade da aprendizagem desses conteúdos, como ocorre quando se organizam os conteúdos por séries anuais.

Nesse trabalho é fundamental que o aluno reafirme confiança em si próprio diante da resolução de problemas, valorize suas estratégias pessoais, e também aquelas que são frutos da evolução histórica do conhecimento Matemática.

EIXOS	CONTEÚDOS	4º ANO	5º ANO
ESPAÇO E FORMA	Localização de uma pessoa ou objeto no espaço e no plano (maquetes, croquis, itinerários, malha quadriculada).	T	T/C
	Movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e o plano (maquetes, croquis, itinerários, malha quadriculada).	T	T/C
	Localização a partir de pontos de referência, de um sentido e uma direção e de coordenadas cartesianas.	T	C
	Ponto, direção e volta na localização/movimentação de objetos no plano e no espaço.	T	C
	Construção de maquetes, croquis (ideia de escala), itinerários.	T	C
	Poliedros e corpos redondos, suas características/propriedades (faces, vértices, arestas e ângulos) e planificações.	I/T	T/C
	Representação bidimensional dos sólidos geométricos em malhas quadriculadas e isométricas.	I/T	T/C
	Composição e decomposição de formas geométricas espaciais a partir de empilhamentos de outras formas geométricas tridimensionais.	I/T	T/C
	Construção de representações das formas geométricas espaciais por meio de varetas ou planificações.	I	T/C
	Formas planas em objetos tridimensionais (faces).	T/C	R
	Compondo e descrevendo figuras planas (contorno do Tangram, mosaicos, uso de geoplano).	T/C	R
	Classificação das figuras planas (polígonos, circunferências e não circunferências).	T/C	R
	Composição de figuras planas poligonais a partir de figuras triangulares.	I/T	C
	Padrões geométricos em sequências.	T/C	R
	Características / propriedades dos triângulos (rigidez triangular, ângulos retos, obtusos e agudos, triângulo isósceles, escaleno e equilátero).	I/T	T/C
	Ângulos (ideia de giro): ■ medida de ângulos (o grau); ■ tipos de ângulos (agudo, reto, obtuso).	T	T/C
	Eixos de simetria.	T	C
	Ponto, reta, segmento de reta, e plano.	I	T/C
	Retas paralelas, perpendiculares e concorrentes.	I/T/C	R
	Ideia de ângulo reto na representação de alguns quadriláteros.	I/T	T/C

ESPAÇO E FORMA	Características/propriedades dos quadriláteros (lados paralelos, lados congruentes, lados perpendiculares, número de ângulos).	I/T	T/C
	Ampliação, transformação e redução de figuras geométricas planas em malha quadriculada (ou redes isométricas).	I	T/C
	Conceituação de Perímetro (medida do contorno da figura) e Área (medida de uma superfície delimitada poligonalmente).	I/T	T/C
GRANDEZAS E MEDIDAS	Ideia de grandeza (tudo que pode ser medido por uma unidade de mesma natureza).	I/T	C
	Conceito de medir (comparar uma grandeza com outra de mesma espécie).	I/T	C
	As medidas no seu dia a dia.	T/C	R
	As grandezas nas relações entre suas unidades de medida padrão (conversões significativas): ■ medida de comprimento (compreensão dos múltiplos e submúltiplos do metro); ■ medida de massa (compreensão dos múltiplos e submúltiplos do grama); ■ medida de capacidade (compreensão dos múltiplos e submúltiplos do litro); ■ medida de superfície (centímetro quadrado e metro quadrado, alqueire, hectare etc.); ■ ideia de volume em situações concretas (conceito de metro cúbico); ■ medida de tempo (reconhecimento, utilização e conversões simples).	I/T	T/C
	Uso de instrumentos de medida das diversas grandezas.	T	C
	Medida de tempo e o reconhecimento e utilização dessas medidas e realização de conversões simples.	T	C
	Reconhecimento e utilização de unidades usuais na leitura de temperatura.	I/T	C
	Intervalos de tempo e duração de um evento ou acontecimento (em unidades macros e micros de tempo, estimativas de tempo).	I/T	T/C
	Sistema monetário brasileiro, suas cédulas e moedas, e as possíveis trocas entre elas, em função dos seus valores.	T	C
	Cálculo de perímetro de figuras planas, em malhas quadriculadas.	I/T/C	R
	Comparação entre os perímetros de duas ou mais figuras planas, para compreensão de que um mesmo perímetro pode compor diversas figuras planas diferentes.	I	T/C
	Cálculo de área em malha quadriculada (sem uso de fórmulas).	I/T	T/C
	Estimativa de áreas de figuras planas, em malha quadriculada.	I/T/C	R

GRANDEZAS E MEDIDAS	Comparação entre as áreas de duas ou mais figuras planas para compreensão de que uma mesma área pode ser encontrada em diversas figuras planas diferentes.	I	T/C
	Relação entre área e perímetro, bem como comparação entre figuras planas iguais de áreas diferentes e/ou perímetros diferentes (figuras planas de um mesmo perímetro podem ter áreas diferentes e vice-versa).	I	T/C
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Antigos sistemas de numeração (maias, egípcios, romanos).	T/C	R
	Sistema de numeração decimal (classes superiores).	T	T/C
	Leitura e escrita de números naturais (inclusive uso de calculadora.	T	T/C
	Comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem, pelo aspecto da grandeza e do posicionamento.	T	T/C
	Reta numérica dos números (de qualquer grandeza) com intervalos maiores (100 em 100, 1000 em 1000, 5000 em 5000...), localização do número.	T	T/C
	Arredondamentos e aproximações.	I/T	T/C
	Valor relativo dos números naturais (qual é o valor do número na ordem que ele ocupa?).	T	T/C
	Decompor e compor números considerando sua forma polinomial (125.356 = 1 x 100.000 + 2 x 10.000 + 5 x 1.000 + 3x100 + 5 x 10 + 6 x 1).	T	T/C
	Cálculo de adições com reagrupamentos às ordens superiores.	T	T/C
	Adições com três ou mais parcelas, com agrupamentos às ordens superiores.	T	T/C
	Subtração com reagrupamentos às ordens superiores.	T	T/C
	Adição e subtração como operações inversas (prova real).	T	T/C
	Multiplicação com reagrupamentos à ordens superiores, com um e dois algarismos no multiplicador (inclusive com zeros no multiplicando e no multiplicador).	I/T	T/C
	Divisão exata e não exata com até três algarismos na chave, com quociente inteiro.	I/T	T/C
	Divisão com: ■ reagrupamentos no dividendo; ■ zero no dividendo e/ou no divisor; ■ zero no quociente, e; ■ quociente decimal.	I/T	T/C
	Multiplicação e divisão como operações inversas (prova real).	I/T/C	R
	Tabuadas (compreensão e memorização para agilidade do cálculo).	T/C	R
	Termos das operações e suas nomenclaturas.	T/C	R

NÚMEROS E OPERAÇÕES	Padrões e propriedades aritméticas observadas na tábua operatória (multiplicativa/aditiva).	I/T	T/C
	Múltiplos e divisores de um número natural.	I/T	T/C
	Multiplicação e divisão como operações inversas (prova real).	I/T	T/C
	Estratégias de cálculo mental.	I/T	T/C
	Em situações-problema de raciocínio do campo aditivo: ■ estratégias de cálculo (próprias e convencionais); ■ cálculo mental, exato e aproximado; ■ uso de calculadora para verificação de resultados; ■ formulação de situações-problema.	T	T/C
	Em situações-problema de raciocínio do campo multiplicativo: ■ estratégias de cálculo (próprias e convencionais); ■ cálculo mental, exato e aproximado; ■ uso de calculadora para verificação de resultados; ■ formulação de situações-problema.	T	T/C
	Reconhecimento de que diferentes situações problema podem ser resolvidas por uma única operação e de que diferentes operações podem resolver um mesmo problema.	I/T	T/C
	Ideias aditivas (situações-problema de transformação positiva e negativa, de comparação e de alteração de um estado).	T	T/C
	Ideias multiplicativas (situações-problema de comparação, de proporcionalidade, de configuração retangular e de combinatória).	T	T/C
	Lógica matemática em situações-problema e desafios matemáticos.	T	T/C
	Números racionais na forma fracionária: ■ conceito (parte de) e representações gráficas; ■ leitura, escrita de frações de uso frequente; ■ frações equivalentes em representações gráficas (comparação); ■ tipos de frações (próprias, impróprias, aparentes, número misto); ■ relação entre números naturais e fração (2 = 4/2; 3 = 9/3 – o que nos remete a pensar em frações impróprias); ■ frações de grandezas contínuas (que podem ser medida (1/2 de 2/4)); ■ fração de grandezas discretas (que podem ser contadas (3/4 de 100)); ■ comparação de frações de mesmo numerador e/ou mesmo denominador (critério de grandeza); ■ comparação, ordenação e localização de frações na reta numerada; ■ diferentes significados das frações (parte/todo, quociente e razão) em situações-problema.	I/T	T/C

NÚMEROS E OPERAÇÕES	Números racionais na forma decimal: ■ leitura e escrita; ■ localização dos números racionais na reta numerada; ■ comparação e ordenação de números racionais na forma decimal pelo aspecto da medida e do posicionamento (maior que, menor que, entre, antes de, depois de); ■ relação entre representações fracionárias e decimal de um mesmo número racional (1/2 = 0,5; 2/5 = 0,4); ■ valor relativo do número na posição da representação decimal que ocupa (cinco décimos são cinco partes tomadas das dez partes em que um inteiro foi dividido, ou 0,5 = 5 x 0,1 = 5 x 1/10 = 5/10).	I/T	T/C
	Leitura e escrita de números decimais que representem o sistema monetário brasileiro.	I/T	C
	Cálculo de adição, subtração, multiplicação e divisão que envolvam números decimais, no contexto do sistema monetário brasileiro.	I	T/C
	Cálculo de adição e subtração de números decimais em situações-problema compreendendo os significados do campo aditivo.	I/T	T/C
	Comparação entre frações e números decimais (½ = 0,5) para compreensão de equivalência entre diferentes representações de um mesmo número racional.	I/T	T/C
	Conceito de porcentagem (fração de 100).	I/T/C	R
	Leitura e escrita de porcentagens de uso cotidiano.	I/T/C	R
	Comparação de frações decimais e porcentagens (5/100= 5%; 25/100=25%).	I/T/C	R
	Cálculo de porcentagens de uso no contexto diário (10%, 20%, 25%, 50% 75%, 100%).		I/T/C
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Coleta, organização e descrição de informações e dados.	T	T/C
	Leitura e interpretação de tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (barras/colunas/disco/lineares).	T	T/C
	Número como código, no tratamento da informação.	I/T/C	R
	Construção de tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (barras e colunas), listas e diagramas para informar dados.	I/T	T/C
	Interpretação de gráficos e tabelas para a identificação de características previsíveis ou aleatórias de acontecimentos.	I	T/C
	Produção de texto, a partir de interpretações de gráficos e tabelas construídos e/ou contidos em textos informativos.	I/T	C

Avaliação

Mudanças na definição de objetivos para o Ensino Fundamental, na maneira de conceber a aprendizagem, na interpretação e na abordagem dos conteúdos matemáticos implicam repensar sobre as finalidades da avaliação, sobre o que e como se avalia, num trabalho que inclui uma variedade de situações de aprendizagem, como a resolução de problemas, o trabalho com jogos, o uso de recursos tecnológicos, entre outros.

Os professores procuram elaborar vários instrumentos de avaliação (fichas de mapeamento, fichas diagnósticas, provas, trabalhos, postura em sala), para obterem resultados que constituem indícios de competências. Mas a tarefa do avaliador constitui um permanente exercício de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais manifesta juízo de valor que lhe permite reorganizar a atividade pedagógica.

O professor deve ter muito claro o que se pretende avaliar, pois poderá perceber no erro uma pista interessante daquilo que não conseguiu atingir. Na aprendizagem, o erro é inevitável e muitas vezes pode ser o caminho para a busca do acerto. Nesse sentido, o professor deve identificar a causa do erro e planejar uma intervenção adequada para auxiliar seu aluno a avaliar o caminho percorrido, chegando ao fim desejado.

Critérios de Avaliação de Matemática para o Primeiro Ciclo

Os critérios indicados apontam aspectos considerados essenciais em relação às competências que se espera que o aluno desenvolva até o final do 3º ano.

Espera-se que o aluno:

- Resolva problemas expressos por situações orais, textos ou representações matemáticas e utilize conhecimentos relacionados aos números, às medidas, aos significados das operações, selecionando um procedimento de cálculo pessoal ou convencional e produzindo sua expressão gráfica. Ao finalizar o ciclo, os diferentes significados das operações não estão consolidados, por isso, os problemas devem abordar os significados que já foram apropriados, priorizando as situações de adição e subtração;
- Seja capaz de utilizar o número como um instrumento para representar e resolver situações quantitativas presentes no cotidiano, evidenciando a compreensão das regras do sistema de numeração decimal;
- Tenha noção de quantidade e utiliza procedimento para identificar e comparar quantidades, em função da ordem de grandeza envolvida, e seja capaz de ordenar quantidades, localizar números em intervalos, numa sequência numérica;
- Saiba medir, fazendo uso de unidades de medidas não convencionais, que sejam adequadas ao atributo que se quer medir. O conhecimento e uso de unidades e instrumento convencionais não são essenciais até o fim do 1º, 2º e 3º ano, mas isso depende da familiaridade que os alunos possam ter com esses elementos em situação do cotidiano. Outro aspecto a ser observado é a capacidade do aluno em realizar algumas estimativas de resultados de medições;
- Utilize elementos de posição como referência para situar-se e movimentar-se em espaços familiares, para definir a situação de um objeto num determinado espaço. Verificar também se ele é capaz de estabelecer semelhanças e diferenças entre os objetos, pela observação de suas formas representadas de diferentes maneiras.

Critério de Avaliação de Matemática para o Segundo Ciclo

Os critérios indicados apontam aspectos considerados essenciais em relação às competências que se espera que um aluno desenvolva até o final do 5º ano.

Espera-se que o aluno:

- Resolva problemas utilizando conhecimentos relacionados aos números naturais e racionais (na forma fracionária e decimal), às medidas e aos significados das operações, produzindo estratégias pessoais de solução, selecionado procedimentos de cálculo, justificando tanto os processos de solução quanto os procedimentos de cálculo em função da situação proposta;
- Saiba ler, escrever, ordenar, identificar sequência e localizar, em intervalos, números naturais e números racionais, na forma decimal, pela identificação das principais características do sistema de numeração decimal;
- Saiba calcular com agilidade, utilizando-se de estratégias pessoais e convencionais, distinguindo as situações que requerem resultados exatos ou aproximados. É importante também avaliar a utilização de estratégias de verificações de resultados, inclusive as que fazem uso de calculadora;
- Saiba escolher a unidade de medida e os instrumentos mais adequados a cada situação, fazer previsões razoáveis (estimativas) sobre resultados de situações que envolvam grandeza de comprimento, capacidade e massa, e saiba ler, interpretar e produzir registros utilizando a notação convencional das medidas;
- Identifique e estabeleça pontos de referências e estime distâncias ao construir representações de espaços conhecidos, utilizando adequadamente a terminologia usual referente a posições;
- Identifique características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, percebendo semelhanças e diferenças entre elas (superfícies planas e arredondadas, formas das faces, simetrias) e reconhecendo elementos que as compõem (faces, arestas, vértices, lados, ângulos);
- Saiba coletar, organizar e registrar informações por meio de tabelas, gráficos, interpretando essas formas de registro para fazer previsões.

A professora deve ter em mente que a sociedade de hoje demanda novas competências, então é necessário ter novos conhecimentos. E o ensino da matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégia, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Portanto, é importante destacar que a matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

OBSERVAÇÃO: A escola deve levar em consideração as orientações explicitadas acima para a escolha do livro didático de matemática, a ser adotado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conhecimentos Sociais

Os Conhecimentos Sociais para os três anos do primeiro ciclo foram organizados com base nos seguintes temas: autoconhecimento, grupos de convivência extraclasse, a criança e o contexto do município, grupo de convivência família, grupo de convivência escola/sala de aula e a criança e a comunidade. No segundo ciclo, 4º e 5º anos, os temas considerados foram: o município, a sociedade ponta-grossense, no início do século XX, a preservação do patrimônio cultural do município, organização social, política e administrativa do município de Ponta Grossa na atualidade, Paraná e suas origens, ocupação do território, o Paraná no cenário nacional no século XIX, o Paraná na atualidade/ aspectos físicos.

Vale destacar que os eixos temáticos são abordados numa perspectiva de Conhecimentos Sociais, embora dentro de cada eixo alguns conteúdos sejam específicos da área de História e, outros, da área de Geografia. Nas diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa foram consideradas especificidades da História e Geografia do Município de Ponta Grossa, bem como do Estado do Paraná.

PREFEITURA DE
PONTA GROSSA

A temporalidade é uma das questões que possibilitam a compreensão do ser humano. Nosso presente está enraizado no passado e adquire novo sentido pelo futuro que se almeja. Para se reconstruir o caminho no qual se engendrou as características do presente, devemos olhar para o passado, compreendendo-o em sua dimensão processual e, não, simplesmente linear.

A História é uma das ciências que possibilita o estudo dessas relações humanas no tempo e no espaço, visto que os fatos, as memórias somente se fundamentam a partir da compreensão de que os seres humanos são sujeitos desses processos. A partir dessa compreensão é possível ao indivíduo perceber que o passado terá sempre muitas leituras e que todas as vezes que se buscarem referências no passado, novos caminhos serão abertos.

Nesse sentido, podemos definir o objetivo central do ensino de História, que é o de contribuir na formação do indivíduo como parte integrante de uma sociedade construída historicamente, e anterior a ele, mas também que esse indivíduo se perceba como sujeito e agente transformador de estruturas e conceitos preestabelecidos.

O ensino da História faz uso de diferentes linguagens e por meio dos documentos orais, escritos e fontes históricas, objetos de estudo e de ensino, é possível uma reflexão concreta sobre as relações passado/presente, permitindo que as comparações entre situações, semelhanças e diferenças, rupturas e permanências, transformações e continuidades sejam compreendidas pelos alunos como o objetivo de mudanças em seus comportamentos individuais.

Assim, o professor, ao trabalhar as concepções históricas, os conceitos, o fato histórico, deverá direcionar o seu trabalho para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas das culturas, dos espaços, das histórias e de seu cotidiano.A ideia é estabelecer um compromisso duplo entre o passado e o presente, a partir de questões que nos inquietam no presente como modo de transformar as aulas de História em constante ação/reflexão, a qual almejamos.

O aluno, ao sentir-se como parte integrante da história e agente transformador da realidade, estará construindo sua identidade, sua cidadania e seu conhecimento histórico. Isso é ser cidadão, ser sujeito da história, contribuindo para a formação da sociedade.

Portanto o exercício da cidadania desperta nos alunos a participação social e política, efetivo cumprimento dos direitos e deveres políticos, civis e sociais, refletindo-se no dia a dia, com atitudes de solidariedade, tolerância, participação, repúdio às injustiças, respeitando o outro, às diferenças (minorias) e exigindo para si o mesmo respeito.

Ensinar história hoje é um grande desafio de estimular os alunos a fazerem descobertas, desenvolverem o senso crítico-analítico e serem sujeitos da história, refletindo sobre sua identidade cultural e reconhecendo-se em outras culturas e percebendo-se parte da coletividade.

Enquanto o ensino tradicional preocupava-se com a "decoreba" de datas e nomes, longe da realidade, e sem utilidade visível, a disciplina História tornava-se um assunto aborrecido, do passado remoto, que existia apenas em livros velhos, nas fotos envelhecidas e na poeira dos museus. Mas assim como o

mundo passou por grandes transformações, o ensino de História também mudou, graças a fatores como a expansão da demanda escolar, que trouxe um público diversificado aos estabelecimentos de ensino; aumento do acesso dos alunos às novas tecnologias de informação (TV, internet) e uma proposta pedagógica do ensino da História, que considera os alunos como sujeitos participantes na construção do conhecimento e efetivação do seu exercício de cidadania. O que se busca hoje é desenvolver a consciência humana (crítica), algo que será alcançado estabelecendo-se relações entre identidades individuais, sociais, coletivas e relacionando-se o particular com o geral, construindo as noções de diferença e semelhança e de continuidade e permanência.

Portanto a História como ciência é dinâmica. O conhecimento histórico sempre se refaz, modifica-se e renova-se.

Objetivos e Conteúdos de História para o Primeiro Ciclo

Os conteúdos são decorrentes dos objetivos para esses anos de ensino. Assim, o trabalho docente deve ser organizado de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo e no mesmo espaço de convivência;
- Estabelecer relações entre o presente e o passado;
- Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações, discernindo algumas de suas funções;
- Saber utilizar diferentes fontes de informações e de recursos tecnológicos, para adquirir e construir conhecimentos.

EIXOS	CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
AUTOCONHECIMENTO	História de vida do aluno, linha do tempo.	I/T	T/C	
	O aluno e sua história: nome, sobrenome, origem, características físicas e pessoais (Quem sou eu?).	I/T	T/C	
	Acontecimentos de sua vida (presente e passado), árvore genealógica.	I/T	T/C	
	Reconhecimento de si próprio como membro de vários grupos (familiar, étnico-cultural, escolar, vizinhança, religioso, recreativo, etc.).	I/T	T/C	
	Uso de fontes históricas: certidão de nascimento, fotos, cartas, cartões, objetos, relatos orais.	I/T	T	
	Organização do tempo: Calendário, agenda, relógios, quadro de horários.	I/T	T	
GRUPO DE CONVIVÊNCIA FAMÍLIA	O grupo com o qual o aluno vive (família).	I/T	T/C	
	Diferentes tipos de família (composição).	I/T	T/C	
	Importância de pertencer a uma família.	I/T	T/C	
	Atividades individuais e coletivas; a rotina familiar.	I/T	T/C	
	Os usos e costumes da família.	I/T	T/C	
	Noções de parentesco, árvore genealógica.		I/T/C	
GRUPO DE CONVIVÊNCIA: ESCOLA/SALA DE AULA	A história de sua escola.	I/T	T/C	
	As pessoas que fazem parte da sala de aula e da escola, suas funções, nome de seus professores, diretores, colegas.	I/T	T/C	
	Uso individual e coletivo dos objetos da sala de aula.		I/T/C	
	Acontecimentos importantes da escola (passado e presente).		I/T/C	
	Direitos e deveres do aluno.	I/T	T/C	

GRUPOS DE CONVIVÊNCIA: EXTRACLASSE	Grupos religiosos.	I/T	T	
	Grupos étnicos : indígenas, afro, ciganos, imigrantes.	I/T	T	
	Diferenças e semelhanças entre histórias de vida (origem, usos e costumes).	I/T	T/C	
	Grupos de lazer.	I/T	T	
	Outras formas de associações: APM, CLUBE DE MÃES.	I/T	T	
	Direitos e deveres para a convivência nos diversos espaços sociais.	I/T	T	
	Formas de comunicação entre os grupos (meios de comunicação).	I/T		
	Condições de existência dos membros dos grupos de convívio dos quais participa (alimentação, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, moradia, educação e participação política).		I/T	
A CRIANÇA E O CONTEXTO DO MUNICÍPIO	Fundação do município (principais fatos).			I/T
	Primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, tropeiros.			I/T
A CRIANÇA E A COMUNIDADE	O bairro e a vila em que a escola está inserida: nome, histórico, localização do bairro (mapa).			I/T/C
	O bairro e a vila em que a escola está inserida: principais vias, trânsito (meios de transporte) e pontos de referência do bairro.			I/T/C
	Os diferentes grupos que compõem sua comunidade (étni-co-culturais, religiosos, recreativos, trabalho, esportivo, etc).			I/T/C
	Espaços culturais do bairro (festas e eventos promovidos no bairro).			I/T/C
	Associação de moradores (sua função social).			I/T/C

Objetivos e Conteúdos de História para o Segundo Ciclo

Os conteúdos são decorrentes dos objetivos para o esses anos de ensino, segundo ciclo. São esses objetivos que vão, também, nortear os critérios de avaliação.

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu em outras localidades, no presente e no passado;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informações para leituras críticas;
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.

EIXOS	CONTEÚDOS	4º ANO	5º ANO
O MUNICÍPIO	A história do município: ■ fundação; ■ primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, escravos (contribuição cultural); ■ tropeirismo.	I/T/ C	R
A SOCIEDADE PONTA-GROSSENSSE NO INÍCIO DO SÉCULO XX	Imigrantes e migrantes (Campos Gerais, bairros, zona rural).	I/T/C	R
	A importância da instalação da ferrovia (desenvolvimento econômico, cultural, aumento da população).	I/T/C	R
	Ponta Grossa, Capital Cívica do Paraná (Revolução de 30).	I/T/C	
	Transportes (ontem e hoje): ferrovias e rodovias.	I/T/C	R
	Comunicação (ontem e hoje) rádios, TVS, jornais, internet.	I/T/C	R

A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MUNICÍPIO	Avenidas, ruas e praças do centro urbano de Ponta Grossa.	I/T/C	
	Bairros da cidade, localização em mapas, informações relevantes e características dos bairros.	I/T/C	
	Principais praças, monumentos e museus da cidade.	I/T/C	
	Pontos turísticos do município.	I/T/C	R
	Entidades culturais.	I/T/C	
	Festas populares (Munchenfest, Festa da Uva, EFAPI, Festa do Divino, Festa de Sant'Ana).	I/T/C	R
	Folclore regional (lendas da Fundação de Ponta Grossa, de Vila Velha, do Buraco do Padre).	I/T/C	R
ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO	Os poderes: executivo, legislativo e judiciário (seus representantes e suas funções).	I/T/C	
	Participação popular na política.	I/T/C	R
	Símbolos nacionais, estaduais e municipais.	I/T/C	R
PARANÁ – ORIGENS	Chegada dos portugueses ao Brasil (navegações, principais fatos, riquezas).		I/T/C
	Primeiros habitantes do Paraná (indígenas), espaço natural na época, primeiros caminhos, indígenas, nações indígenas paranaenses – Kaingang, Guarani, Xetá, Xokleng.		T/C
	Herança cultural indígena.		T/C
	Divisão das terras entre espanhóis e portugueses: Tratado de Tordesilhas, Capitanias Hereditárias.		I/T/C

OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO	Ocupação do território paranaense: ■ europeus no Paraná sesmarias; ■ litoral (ouro): Paranaguá, Morretes, Antonina; ■ vegetação natural: Serra do Mar e seu desmatamento; ■ interior (pecuária/tropeirismo).		I/T/C
	Ciclos econômicos paranaenses (origem das principais cidades – ouro, tropeirismo, erva-mate, madeira, café).		I/T/C
	O trabalho escravo, resistência, escravidão indígena.		I/T/C
	A importância da mão de obra escrava para o desenvolvimento do Paraná.		I/T/C
	Herança cultural africana na construção da sociedade paranaense.		I/T/C
	Transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado (abolição, consequências).		I/T/C
O PARANÁ NO CENÁRIO NACIONAL NO SÉCULO XIX	A Independência do Brasil.		I/T/C
	A Emancipação política do Paraná.		I/T/C
	A Proclamação da República.		I/T/C
	A Revolução Federalista.		I/T/C
	O Cerco da Lapa.		I/T/C
	O Contestado: ■ territórios envolvidos; ■ a questão das terras (limites geopolíticos).		I/T/C
O PARANÁ NA ATUALIDADE / ASPECTOS FÍSICOS	Os três poderes (representantes e funções).		I/T/C
	Símbolos paranaenses.		I/T/C

Critérios de Avaliação de História para o primeiro Ciclo

Ao final do primeiro ciclo, depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, destacamos de modo amplo, os seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e espaço;
- Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos de outros tempos, na dinâmica da vida atual.

Critérios de Avaliação de História para o Segundo Ciclo

Depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, ao final do segundo ciclo, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, destacam-se os seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais;
- Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração;
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças, e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.

Geografia

A ênfase do ensino da Geografia recai na questão de como a sociedade ocupa, organiza e transforma o espaço onde vive. No Brasil as primeiras tendências da Geografia surgem com a fundação, na década de 40, da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia. A disciplina passa, então, a ser ensinada por professores licenciados, os quais apresentam forte influência da escola francesa de Vidal de La Blache. A explicação dos fatos é marcada pela análise objetiva e quantitativa da realidade, ou seja, o fato pelo fato. Essa tendência, bem como as correntes que dela se ramificam, passaram a ser denominadas de Geografia Tradicional. Nela, embora o homem seja valorizado como sujeito histórico, o estudo da relação homem-natureza não prioriza as relações espaciais.

O contexto histórico-geográfico sofre muitas transformações no pós-guerra: o capitalismo adentra na fase monopolista do grande capital, o processo de urbanização culmina com o surgimento das megalópoles, a mecanização da agricultura e o crescente avanço da indústria provocam mudanças estruturais no espaço agrário, em várias partes do mundo. Os lugares passam a não ser mais explicados por si mesmos, e as teorias da Geografia Tradicional tornam-se incapazes de explicar a complexidade do espaço. Busca-se uma Geografia capaz de explicar a amplitude e diversidade das relações espaciais.

A partir da década de 80, principalmente, no Brasil, a Geografia tem sido marcada pelo surgimento de uma abordagem Humanístico-Cultural, enfocando-se o caráter sociocultural que se faz presente na configuração do espaço, rompendo-se tanto com o Positivismo como com o Marxismo: tem-se uma Geografia que não é centrada na descrição empírica das paisagens, nem tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo.

Assim, a Geografia Humanístico-Cultural analisa de que modo os fatores culturais e de percepção interferem nas ações de organização e de elaboração do espaço geográfico. As imagens que as pessoas têm do espaço e que orientam sua ação sobre esse mesmo espaço resultam, para os defensores dessa corrente de análise, não somente de condições psicológicas e físicas individuais, mas, sobretudo, da experiência de vida de cada um e das hierarquias culturais coletivas.

Desse modo, busca-se a intersecção da Geografia com outras Ciências como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Biologia, investigando as múltiplas interações que busque explicar para compreender. Com a emergência da questão ecológica, surge uma preocupação maior com os problemas ambientais, com um enfoque interdisciplinar, em que o conhecimento geográfico se abre a outras reflexões para contribuir na solução dos problemas de impactos provocados no meio ambiente, mostrando que o mundo pode ser compreensível, explicável e passível de transformação.

Devido às mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas, a Geografia proporciona uma análise dos dados dentro do espaço globalizado e as várias correntes do pensamento geográfico proporcionam uma análise crítica do espaço.

Encaminhamento Metodológico

O objetivo do ensino da Geografia é fornecer condições para que os alunos desenvolvam habilidades de observar, interpretar, analisar, pensar criticamente a realidade para melhor compreendê-la e identificar as possibilidades de transformações no sentido de contribuir para a construção do cidadão autônomo, consciente de seus direitos e deveres.

Nessa perspectiva, abordagens atuais da Geografia buscam práticas pedagógicas em que diferentes situações de vivências com os lugares sejam colocadas aos alunos, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a respeito do espaço geográfico. O aluno deve ser levado a formular hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que se encontram em interação no espaço geográfico.

O estudo de uma determinada paisagem não se deve restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos da natureza que aí se encontram presentes, mas, situá-los em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-os e conferindo-lhe significados, num contínuo processo de ir e vir, como afirma Vesentini (1989, p. 20), " É importante entender que, hoje, as práticas espaciais, isto é, os gestos, os atos, as trocas de nossa vida social, para serem executados, desenrolam-se em lugares específicos e não se limitam ao que é imediatamente visual".

A compreensão de como a realidade local se relaciona com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, e as relações espaço-temporais no início do primeiro ciclo devem dar condições para que os alunos, gradativamente, abandonem a visão egocêntrica que têm de si próprios, como ponto de referência dos elementos do espaço e comecem a estabelecer relações entre vários pontos de referência. A localização no espaço geográfico é conseguida quando a criança vai do espaço vivido ao percebido e desse ao concebido; de acordo com Vesentini (2000, p. 11), "A sociedade humana é o sujeito atuante que, ao modificar o espaço geográfico de maneira ininterrupta, organiza e reorganiza o mundo".

O estudo da Geografia recupera questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral da sociedade na construção do espaço. O espaço vivido e a paisagem local são as referências para o professor introduzir aos alunos os espaços mundializados.

Os alunos devem perceber que não existe uma única forma de se dividir ou regionalizar o globo e que várias delas têm aspectos positivos e negativos, acertos e erros. Entretanto, essas possibilidades devem ser polemizadas com os alunos. O professor deve estar envolvido não somente com os alunos, mas também com os conteúdos a serem ensinados, deixando de dar conceitos prontos, mas, juntamente com os alunos, participar do processo de construção do saber. Assim, os alunos avançam em seu campo cognitivo e em suas concepções, indo além do conhecimento já dominado.

> *Existe também a necessidade de integração entre o local, o regional, o nacional, o continental e o mundial, através da qual não se pode isolar os fatos e fenômenos estudados, ao contrário, deve-se compreendê-los dentro de um critério de totalidade, porque o mundo é um só e o que acontece num país do Extremo Oriente pode ter repercussões próximas ou a longo prazo sobre nós (ANDRADE,1994,p. 66).*

As estratégias metodológicas devem oferecer condições para que o aluno desenvolva o espírito de pesquisa, construindo o conhecimento de maneira dialética. Os

projetos de trabalho contribuem de maneira significativa para que os alunos estudem e atualizem as informações em torno de um determinado tema ou problema do qual o projeto se ocupa.

A aprendizagem, nos projetos de trabalho, baseia-se em sua significatividade, vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Por meio deles tem-se oportunidade de valorizar mais o que os alunos já sabem sobre um determinado tema, os aspectos que querem saber, bem como os que despertam seu interesse no decorrer do processo e, muitas vezes, não são previstos à priori. Em se tratando dos temas transversais, percebe-se que alguns deles, como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo fazem parte dos conteúdos de Geografia, devendo, portanto, ser tratados de acordo com as concepções teórico-metodológicas dessa área do conhecimento. No entanto não significa que eles devam ser tratados simultaneamente, mas articulados nos diferentes projetos de trabalho.

Numa concepção crítica e dinâmica da Geografia, o professor pode utilizar diferentes estratégias metodológicas, desde que contribuam para a eficácia e sucesso da aprendizagem e sejam adequadas aos assuntos trabalhados. Uma estratégia fundamental é a saída a campo ou aula-passeio, pois é dessa forma que a Ciência Geográfica produz seu conhecimento.

O acesso a computadores, internet, imagens de satélites fazem parte dos recursos que devem ser disponibilizados na sociedade globalizada. No processo de produção do conhecimento geográfico existem habilidades que permitem o desenvolvimento de competências específicas da Geografia, cabendo ao professor direcionar o seu trabalho para que elas sejam concretizadas.

Meio Ambiente

Os temas transversais têm como propósito central aproximar o conhecimento escolar e a escola da realidade social em que estão inseridos, tratando de questões que influenciam o dia a dia da criança no ambiente em que está inserida. Dessa forma, os profissionais da educação precisam estar envolvidos com essa temática. A escola deve propiciar que cada área do conhecimento verifique as possibilidades de um trabalho transversal, inter e/ou transdisciplinar com o tema Meio Ambiente, aproximando-se cada vez mais do cotidiano da sociedade, de modo a garantir a sistematização e disseminação do conhecimento socialmente produzido.

Na Política Nacional de Educação Ambiental, a promoção da Educação Ambiental é colocada como obrigação legal – de responsabilidade de todos os setores da sociedade, do ensino formal e informal – e são definidos seu conceito, seus objetivos, princípios e estratégias. Em seu artigo 2º, a lei dispõe que "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal".

Objetivos e Conteúdos de Geografia para o Primeiro Ciclo

Nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo de Geografia deve abordar, principalmente, questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho. São elencados alguns objetivos para esta etapa com o objetivo de orientar o/a professor/a no trabalho com os conteúdos de Geografia:

- Reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de

seu grupo social;

- Conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos como diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam;
- Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza.

A partir do estudo da paisagem local, alguns temas podem ser trabalhados, tais como: tudo é natureza, conservando o ambiente, transformação da natureza e diferentes paisagens, o lugar e a paisagem, etc., contemplando conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais, atitudinais, os quais são fundamentais para atingir as capacidades definidas para esses anos de escolaridade. Eles foram organizados no sentido de destacar as dimensões e relações da natureza como: observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local, nas construções e moradias, na distribuição da população, na organização dos bairros, nos modos de vida, nas formas de lazer, nas artes plásticas:

- Identificação de motivos e técnicas pelos quais sua coletividade e sociedade transformam a natureza: por meio do trabalho, da tecnologia, da cultura e da política no passado e no presente;
- Caracterização da paisagem local: suas origens e organização, as manifestações da natureza em seus aspectos biofísicos, as transformações sofridas ao longo do tempo;
- Conhecimento das pessoas e o lugar: as condições de vida, as histórias, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem;
- Identificação da situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do meio ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde;
- Produção de mapas ou roteiros simples, considerando características da linguagem cartográfica como as relações de distância e direção e o sistema de cores e legendas;
- Leitura inicial de mapas políticos, atlas e globo terrestre;
- Organização de pesquisas e conquistas de conhecimentos em obras individuais ou coletivas: textos, dramatizações, desenhos, exposições, etc.

EIXOS	CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
AUTOCONHECIMENTO	Reconhecimento de si próprio como membro de vários grupos (familiar, étnico-cultural, escolar, vizinhança, religioso, recreativo, etc.).	I/T	T/C	

GRUPO DE CONVIVÊNCIA: FAMÍLIA	O grupo com o qual o aluno vive (família).	I/T		
	Diferentes tipos de família (composição).	I/T		
	Importância de pertencer a uma família.	I/T		
	Atividades individuais e coletivas: a rotina familiar.	I/T		
	Os usos e costumes da família.	I/T		
	O desenho da casa e da rua.	I/T		
	Diferentes tipos de moradia.		I/T/C	
	O lugar onde eu moro: endereço, a planta da minha casa, o quarteirão.		I/T/C	
	A planta da casa.		I/T/C	
GRUPO DE CONVIVÊNCIA: ESCOLA/SALA DE AULA	As pessoas que fazem parte da sala de aula e da escola, suas funções, nome de seus professores, diretores, colegas.	I/T	IT/C	
	Direitos e deveres do aluno.	I/T	T/C	
	Uso individual e coletivo dos objetos da sala de aula.		T/C	
	O entorno da escola: paisagem, meio ambiente (aula-passeio).	I/T	I/T/C	
	Trajetos entre sala de aula e escola.		I/T/C	
	A planta da sala de aula.		I/T/C	
	Paisagem natural e modificada.		I/T	
GRUPOS DE CONVIVÊNCIA: EXTRACLASSE	Grupos religiosos.			
	Grupos étnicos: indígenas, afro, ciganos, imigrantes.	I/T	T	
	Diferenças e semelhanças entre histórias de vida (origem, usos e costumes).	I/T	T/C	
	Grupos de lazer.	I/T	T	
	Outras formas de associações: APM, Clube de mães.	I/T	T	
	Direitos e deveres para a convivência nos diversos espaços sociais .	I/T	T	
	Formas de comunicação entre os grupos (meios de comunicação.	I/T		
	Condições de existência dos membros dos grupos de convívio dos quais participa (alimentação, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, moradia, educação e participação política).		I/T	
A CRIANÇA E O CONTEXTO DO MUNICÍPIO	Localização do município no planeta/continente/país/estado.			I/T
	Zona Rural e Zona Urbana: economia, qualidade de vida, lazer, energia, festas, alimentação, vias de transporte.			I/T
	Aspectos físicos do município: relevo, hidrografia, vegetação e meio ambiente.			I/T
	Orientação.			I/T

A CRIANÇA E A COMUNIDADE	O bairro e a vila em que a escola está inserida.			I/T/C
	Nome, histórico, localização do bairro (mapa).			I/T/C
	Condições de vida da comunidade: educação, lazer, meios de transporte, meios de comunicação, saúde, saneamento básico, (serviços públicos).			I/T/C
	Principais vias, trânsito (meios de transporte) e pontos de referência do bairro.			I/T/C
	Os diferentes grupos que compõem sua comunidade (étnico-culturais, religiosos, recreativos, trabalho, esportivo, etc.).			I/T/C
	Aspectos físicos do bairro: relevo, vegetação, hidrografia, meio ambiente.			I/T/C
	A economia do bairro (comércio, indústria, prestadores de serviço.			I/T/C
	Espaços culturais do bairro (festas e eventos promovidos no bairro).			I/T/C
	Associação de moradores (sua função social).			I/T/C

Objetivos e Conteúdos de Geografia para o Segundo Ciclo

No 4º ano e 5º ano, o estudo da Geografia deve abordar, principalmente, diferentes relações entre as cidades e o campo, em suas dimensões sociais, culturais e ambientais, considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias da paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e como sintetizam múltiplos espaços geográficos. Para tanto devem:

- Reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens;
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e cultura;
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e cultura;
- Reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividade de outros lugares e regiões, no tempo passado e presente;
- Conhecer e compreender algumas das consequências das transformações da natureza, causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local;
- Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
- Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e

síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas, sejam fontes imagéticas;

- Utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção, para garantir a legibilidade da informação;
- Adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, com a finalidade que todos tenham uma vida plena, num ambiente preservado e saudável.

São muitos os temas que podem ser investigados a partir do estudo de paisagens urbanas e rurais, suas características e relações, sendo apresentados de modo amplo, pois se configuram como sugestões e não devem ser compreendidos como uma sequência de assuntos a serem aprendidos ou ainda como blocos isolados que não se relacionam entre si, contemplando conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais. São eles: o papel das tecnologias na construção de diferentes paisagens; informação, comunicação e interação; distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural: modos de vida. Para destacar suas dimensões e as principais relações, temos capacidades, conhecimentos e atividades:

- Caracterização e comparação entre paisagens de diferentes regiões do Brasil, considerando a espacialização, a interdependência entre cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais;
- Comparação entre o uso de técnicas e tecnologias por meio do trabalho humano nas cidades e no campo, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais;
- Reconhecimento do papel das tecnologias na transformação e apropriação da natureza e construção de paisagens distintas;
- Reconhecimento do papel da informação e da comunicação nas dinâmicas existentes entre as cidades;
- Compreensão das funções que o transporte assume nas relações entre a cidade e o campo, numa relação de interdependência.
- Comparação entre os diferentes meios de transporte presentes no lugar onde se vive, suas implicações na organização da vida em sociedade e nas transformações da natureza;
- Levantamento, seleção e organização de informações a partir de fontes variadas, como fotografia, mapas, notícias de jornal, filmes, entrevistas, obras literárias, músicas, etc.
- Representação em linguagem cartográfica das características das paisagens estudadas por meio de confecção de diferentes tipos de mapas, observando a necessidade de indicar a direção, a distância, a proporção para garantir a legibilidade de informações;
- Leitura e compreensão das formas de representação do espaço, como fotografias, plantas, maquetes, mapas, etc.;
- Respeito por modos de vida e valores de outras coletividades distantes no tempo e no espaço.

EIXOS	CONTEÚDOS	4º ANO	5º ANO
O MUNICÍPIO	Tropeirismo.	I/T/C	R
	Localização do município no planeta/continente/país/estado/ Campos Gerais (mapas).	I/T/C	R
	Orientação: estrelas, bússola, Sol, Cruzeiro do Sul, rosa dos ventos.	I/T/C	
	Limites e distritos.	I/T/C	
	Aspectos físicos: relevo (falhamento), hidrografia (principais rios), clima vegetação e meio ambiente.	I/T/C	R
	Pontos turísticos naturais.	I/T/C	R
A SOCIEDADE PONTAGROSSENSE NO INÍCIO DO SÉCULO XX	Imigrantes e migrantes (Campos Gerais, bairros, zona rural).	I/T/C	R
	A importância da instalação da ferrovia (desenvolvimento econômico, cultural, aumento da população).	I/T/C	R
	Transportes (ontem e hoje): ferrovias e rodovias.	I/T/C	R
	Comunicação (ontem e hoje) rádios, TVS, jornais, internet.	I/T/C	R
	Avenidas, ruas e praças do centro urbano de Ponta Grossa.	I/T/C	
	Bairros da cidade, localização em mapas, informações relevantes e características dos bairros.	I/T/C	
	Principais praças, monumentos e museus da cidade.	I/T/C	
	Pontos turísticos do município.		R
	Festas populares (Munchenfest, Festa da Uva, EFAPI, Festa do Divino, Festa de Sant'Ana).	I/T/C	
	Folclore regional (lendas da Fundação de Ponta Grossa, de Vila Velha, do Buraco do Padre).	I/T/C	R
ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO	A utilização dos recursos financeiros públicos na educação, saúde, transporte, meio ambiente (taxas, impostos, serviços públicos).	I/T/C	
	Participação popular na política.	I/T/C	

PONTA GROSSA NA ATUALIDADE	A economia de Ponta Grossa na atualidade: ■ agricultura/pecuária; ■ indústria; ■ comércio; ■ extrativismo; ■ turismo.	I/T/C	R
PARANÁ/ORIIGENS	Espaço territorial paranaense: continentes, América do Sul, Brasil, Paraná.		I/T/C
	Chegada dos portugueses ao Brasil (navegações, principais fatos, riquezas).		I/T/C
	Primeiros habitantes do Paraná (indígenas), espaço natural na época, primeiros caminhos, indígenas, nações indígenas paranaenses – Kaingang, Guarani, Xetá, Xokleng.		I/T/C
	Divisão das terras entre espanhóis e portugueses: Tratado de Tordesilhas, Capitanias Hereditárias.		I/T/C
OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO	Ocupação do território paranaense, europeus no Paraná, sesmarias.		I/T/C
	Litoral (ouro): Paranaguá, Morretes, Antonina.		I/T/C
	Vegetação natural: Serra do Mar e seu desmatamento.		I/T/C
	Interior (pecuária/ tropeirismo).		I/T/C
	Ciclos econômicos paranaenses (origem das principais cidades – ouro, tropeirismo, erva-mate, madeira, café).		I/T/C
	A importância da mão de obra escrava para o desenvolvimento do Paraná.		I/T/C
	Herança cultural africana na construção da sociedade paranaense.		I/T/C
	Transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado (abolição, consequências).		I/T/C
O PARANÁ NO CENÁRIO NACIONAL NO SÉCULO XIX	A Revolução Federalista.		I/T/C
	O Cerco da Lapa.		I/T/C
	O Contestado.		I/T/C
	Territórios envolvidos.		I/T/C
	A questão das terras (limites geopolíticos).		I/T/C

O PARANÁ NA ATUALIDADE E ASPECTOS FÍSICOS	Relação entre os aspectos físicos do Paraná – clima, relevo, vegetação, hidrografia (aproveitamento dos rios, hidrelétricas) – meio ambiente.		
	A economia paranaense na atualidade: ■ agricultura/pecuária; ■ indústria; ■ comércio; ■ extrativismo; ■ turismo.		I/T/C
	O folclore no Paraná.		I/T/C
	Importância do transporte para o desenvolvimento do Estado (rodoviário, marítimo, hidroviário, ferroviário, aéreo e por dutos).		I/T/C
	Estados e países que fazem limite com o Paraná.		I/T/C
	As microrregiões do Paraná.		I/T/C

Avaliação

Critérios de Avaliação de Geografia para o Primeiro Ciclo

- Reconhecer algumas manifestações da relação entre sociedade e natureza presentes na sua vida cotidiana e na paisagem local;
- Reconhecer e espacializar as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens;
- Ler, interpretar e representar o espaço, por meio de mapas simples.

Critérios de Avaliação de Geografia para o Segundo Ciclo

- Reconhecer e comparar os elementos sociais e naturais que compõem diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras, explicando alguns dos processos de interação existentes entre elas;
- Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de diferentes paisagens e na estruturação da vida em sociedade;
- Estabelecer algumas relações entre as ações da sociedade e suas consequências para o ambiente;
- Representar e interpretar informações sobre diferentes paisagens, utilizando procedimentos convencionais da linguagem cartográfica;
- Observar, descrever, explicar, comparar e representar paisagens urbanas e rurais.

Conhecimentos Naturais

As Ciências Naturais se apresentam no momento atual da humanidade com a tarefa de colaborar para a compreensão do mundo em que vivemos, colocando o homem como parte integrante desse universo e responsável por suas transformações. É importante que os alunos, por meio dos estudos relacionados aos conhecimentos naturais, percebam as relações estabelecidas entre o meio natural existente e as condições de vida em que se encontram hoje, pois "a criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro" (BRASIL, 1997).

É inegável a importância do ensino das ciências no Ensino Fundamental, desde o início da escolarização, para que os indivíduos possam integrar-se nessa sociedade em que o conhecimento relacionado ao mundo da ciência e da tecnologia está presente em todas as situações vividas no dia a dia. O documento publicado pela UNESCO (2005) afirma que "na sociedade atual o conhecimento é o principal recurso. Fala-se com razão, da sociedade do conhecimento, que vive, talvez como nunca na história, um significativo desenvolvimento da ciência e da tecnologia...".

O ensino das ciências, nesse contexto, envolve-se na responsabilidade de introduzir a população nesse mundo do conhecimento, para que seja capaz, não só de usufruir dos benefícios fornecidos pelo avanço da tecnologia no seu dia a dia, de forma responsável e torná-la capaz de produzir conhecimento a partir dos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, mas também de torná-la capaz de perceber as implicações desses avanços para a humanidade. A UNESCO (2005) mostra que o conhecimento apresenta dois lados, assim como possui esse poder iluminado de ampliar os horizontes e abrir novas janelas, no sentido de emancipar as pessoas e fornecer ferramentas para que possam criar e elaborar conhecimentos novos a partir dos velhos, ampliar a possibilidade de crescimento, proporcionar avanços no desenvolvimento da humanidade e criar condições de melhoria de qualidade de vida para aquelas detentoras do conhecimento, ele pode também ser a razão das desigualdades entre as pessoas, entre os países e dentro de cada país. Os países que têm mais condições de investir em uma educação de qualidade e de gerar mais conhecimentos conseguem melhorar a condição de vida das pessoas, pois atraem melhores investimentos, aumentam a receita fiscal e assim conseguem oferecer melhores empregos e, consequentemente, melhores salários. No entanto, os países que não possuem tais condições e não fazendo parte dessa sociedade do conhecimento, apresentam maiores índices de exclusão social, de desemprego, de criminalidade e de pobreza.

Por essa razão a UNESCO (2005) aponta para a necessidade da democratização desse conhecimento. O documento revela que apesar do avanço do conhecimento nessa área,

> *Grande parte da população, apesar de viver num mundo modelado pela ciência e pela tecnologia, se mantém à margem do acesso ao conhecimento científico, que continua a ser praticamente propriedade de uma elite. O conhecimento de uma escassa elite foi capaz de construir as Grandes Navegações, o Renascimento e as primeiras Revoluções Industriais. Hoje a dimensão é outra: numa sociedade tecni-*

> *ficada é preciso que todos tenham acesso ao conhecimento e que muitos tenham a capacidade de criá-lo. Esta situação nos conduz a urgência de democratizar as ciências desde o início da escolarização, para que todos tenham as mesmas possibilidades no mundo da cultura científica (UNESCO, 2005, p. 2).*

Na mesma direção, DELIZOICOV (2007) reforça sobre a fundamental importância da democratização do conhecimento científico, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental por que

> *(...) hoje é imperativo ter como pressuposto a meta de uma ciência para todos(...) juntamente com a meta de proporcionar o conhecimento científico e tecnológico a imensa maioria da população escolarizada, deve-se ressaltar que o trabalho docente precisa ser direcionado para a sua apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura (DELIZOICOV, 2007 apud, PARANÁ, 2010).*

É dever da escola formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade em que estão inseridos. Para tanto, é necessário que o professor além de trabalhar com os conteúdos da área de Conhecimentos Naturais, desenvolva um trabalho interdisciplinar envolvendo valores e desenvolvendo atitudes e habilidades intelectuais próprias da disciplina. Completando essa ideia, Barreto (2000), afirma que a educação científica:

> *deve capacitar o aluno a compreender e usar o(s) método(s) científico(s), devido não só a sua importância para o desenvolvimento de atitudes e habilidades que propiciem a aquisição de uma postura de questionamento, mas também para a aquisição de um instrumental que dê validade e fidedignidade aos dados. Ou seja, um sujeito educado cientificamente – educado, em última análise, o que inclui essa dimensão – pode desempenhar o papel que lhe cabe de cidadão planetário (BARRETO, 2000, p. 193).*

Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam a importância do ensino das Ciências nas séries iniciais e subsequentes porque "Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia a dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico" (BRASIL, 1997, p. 23).

Assim, para que o aluno adquira uma postura de questionamento, os professores das séries iniciais precisam ouvir seus educandos, e refletir com eles sobre os conhecimentos trazidos de seu ambiente familiar e ou de convivência, pois sabemos que as crianças ao chegarem aos espaços sistematizados de aprendizagem, já trazem em sua bagagem conhecimentos e vivências que não podem ser deixados de lado ou ignorados pelo professor, as crianças são curiosas por natureza e vão à busca de respostas para essas curiosidades. Portanto os questionamentos, os saberes e as inquietudes dos alunos não podem ser ignorados, eles precisam ser refletidos, analisados e por que não, confrontados com o saber historicamente produzidos pela humanidade. Paulo Freire em seu livro, Pedagogia da Autonomia, já ponderava sobre o respeito aos saberes dos educandos

> *Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, (...) discutir a razão de ser de alguns desses saberes com relação ao ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidada pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bemestar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (...) (Freire, 1996, p. 30).*

Partindo do exposto, podemos afirmar que o professor, nesse sentido, precisa ser o mediador do conhecimento entre a cultura do cotidiano e o saber sistematizado. Valorizar e promover o diálogo entre os conceitos formados no dia a dia com o conhecimento da escola faz com que o aluno supere conceitos equivocados, compreenda e faça relações com outros conceitos. Assim "a cultura primeira e o conhecimento sistematizado convivem e se alimentam mutuamente, tanto nos indivíduos como na organização social contemporânea, ocupando papéis diferenciados" (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2007, apud PARANÀ, 2010).

O ensino das Ciências Naturais tem como função apresentar, trabalhar e refletir sobre a realidade de ontem, de hoje, e perspectivas futuras, em toda sua complexidade, abordando tanto os conceitos científicos, como também os conflitos sociais, econômicos e éticos envolvidos, levando em consideração o momento histórico em que vivemos. Barreto (2000) enfatiza que a Ciência abrange muitos aspectos do ambiente terrestre, refletindo em sua forma e conteúdo, uma concepção de ambiente e que em se tratando de uma situação de ensino, não podemos compreender a Educação, a Ciência e o Ambiente dissociados do contexto social. Barreto ainda afirma:

> *Por esse caminho, chega-se a proposição de um indissolúvel compromisso entre a verdade científica e a verdade social, tendo em vista um controle efetivamente democrático da produção e uso dos conhecimentos científicos e tecnológicos, redundando em maior justiça na distribuição dos seus benefícios sociais e econômicos, assim como em maior domínio dos efeitos ambientais danosos (BARRETO,2000, p. 210).*

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que "é papel da escola e do professor estimular os alunos a perguntarem e a buscarem respostas sobre a vida humana, sobre os ambientes e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano ou que estejam distantes no tempo e no espaço."

Para que nossas crianças possam formar conceitos e agir no seu cotidiano em seus ambientes de convivência, pondo em prática e fazendo a relação entre os conhecimentos adquiridos na escola e a realidade vivenciada, assim como tomando atitudes condizentes com sua formação, o professor deve encontrar um ponto de partida para suas aulas, relacionados à disciplina de Conhecimentos Naturais.

Muitos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental partem do princípio de que é preciso primeiro o aluno aprender a ler e escrever, para depois aprender Ciências. Essa ideia precisa ser desconstruída, pois a criança pode aprender Ciências e aprender a ler e escrever, de forma integrada, a partir dos conteúdos da área de Conhecimentos Naturais. A variedade e a riqueza dos temas relacionados a essa área

do conhecimento são chamativos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita. Assim os PCNs também colocam que "não se trata somente de ensinar a ler e escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer uso das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e escrever".

Nesse contexto de aprendizagem, o professor precisa adotar uma metodologia baseada na pesquisa, na observação, na investigação, na experimentação, nas discussões, nos trabalhos coletivos e individuais, na manipulação de materiais, na exploração e uso de modelos. Para tanto, o professor deve utilizar recursos que proporcionem ao aluno uma aprendizagem significativa e prazerosa por meio de músicas, textos informativos, cartazes informativos, filmes, livros de história infantil, todos relacionados aos temas estudados. Dessa forma é imprescindível o registro dos trabalhos desenvolvidos, através de produção de textos, produção de cartazes, quadros classificatórios, jogos, maquetes, desenhos, gráficos, tabelas, entre outros, buscando sempre a articulação com outros campos do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam a ideia supracitada, ao mencionarem que são procedimentos fundamentais no ensino de Ciências Naturais

> *Aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, a experimentação, a comparação o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, a proposição de suposições, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a proposição e a solução de problemas, são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 34).*

Nessa direção, podemos afirmar que os conhecimentos devem ser vistos como ferramentas capazes de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a melhoria da qualidade de vida das pessoas e a compreensão a respeito das transformações ocorridas no Planeta, assim como de gerar novas oportunidades, ampliarem a visão de mundo e colaborar para reflexão a respeito da vida humana, do meio ambiente e da sociedade.

O Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa organizou o ensino das Ciências em eixos de aprendizagem direcionados aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pelo fato desses três anos comporem o bloco do ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino das ciências Naturais, contemplam o ensino das Ciências organizado em eixos de aprendizagem, tanto para o primeiro quanto para o segundo ciclo.

Sendo assim, nesta diretriz curricular, optamos por organizar o ensino das ciências em eixos de aprendizagem, seguindo a disposição apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em razão de manter a mesma organização nos dois ciclos. Não desprezando a organização contemplada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por entender que a organização contemplada no Pacto colabora para aprimorar a compreensão acerca dos conhecimentos nessa área.

Diante do exposto, para organizar esse conhecimento e para melhor orientar o professor na escolha dos conteúdos, foi necessário organizar a estrutura da área de ensino Conhecimentos Naturais nos três eixos temáticos: Ambiente, Ser humano e Saúde e Recursos Tecnológicos.

Essa forma de organização curricular em eixos temáticos, indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sinaliza para a inter-relação entre os eixos, propondo ao professor a articulação com os temas transversais e outras áreas do conhecimento. Nesse contexto, procuramos explicitar o que propõe cada

eixo, associado às capacidades gerais que subsidiam a organização do ensino dos Conhecimentos Naturais.

Ambiente

Esse eixo orienta o professor no trabalho com a primeira aproximação da noção de ambiente, bem como as relações do ser humano com os seres vivos e com outros componentes do ambiente, com as questões ambientais, as noções de astronomia desde o surgimento do Universo, o estudo dos corpos celesses e as influências deles em nossa vida, as condições necessárias para existência de vida na Terra, as intervenções do homem na natureza e as consequências positivas e ou negativas dessas intervenções para o futuro do planeta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reiteram que

> *o tema Meio Ambiente traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. São problemas que acarretam discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem estar comum e ao desenvolvimento sustentado, na perspectiva da reversão da crise socioambiental planetária. Sua discussão completa demanda fundamentação em diferentes campos de conhecimento. Assim, tanto as ciências humanas quanto as ciências naturais contribuem para a construção de seus conteúdo...É necessário conhecer o conjunto das relações na natureza para compreender o papel fundamental das Ciências Naturais nas decisões importantes sobre os problemas ambientais. Entretanto um conhecimento profundo dessas relações só é possível mediante sucessivas aproximações dos conceitos, procedimentos e atitudes relativos à temática ambiental, observando-se as possibilidades intelectuais dos alunos, de modo que, ao longo da escolaridade, o tratamento dos conceitos de interesse geral ganhe profundidade (BRASIL, 1997, p. 45-46).*

Ser Humano e Saúde

O eixo Ser Humano e Saúde orienta o professor a trabalhar os conteúdos referentes ao ser humano e seu desenvolvimento, bem como os cuidados que se deve ter com o corpo. Nesse sentido, é importante que o corpo humano seja visto como um todo integrado, que interage com o meio ambiente e que identifica a história de vida dos indivíduos. Além disso, o professor precisa fazer a articulação desse bloco com os demais eixos da área dos conhecimentos naturais, assim como relacionar com os conteúdos de outras áreas do conhecimento e temas transversais.

Recursos Tecnológicos

Para esse eixo, trazemos as discussões sobre as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, sua evolução no decorrer da história do Brasil e do mundo, como também suas implicações sociais nele incorporadas. De acordo com os PCNs, esse bloco temático enfoca as transformações dos recursos materiais e energéticos em produtos necessários à vida humana, aparelhos, máquinas, instrumentos e processos que possibilitam essas transformações e as implicações sociais do desenvolvimento e do uso das tecnologias.

Objetivos e Conteúdos de Conhecimentos Naturais para o Primeiro Ciclo

Os conteúdos foram organizados a partir dos objetivos que devem ser alcançados no primeiro ciclo que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano. Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com as matrizes curriculares trazem orientações quanto à progressão no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo.

- Observar, registrar e comunicar algumas semelhanças e diferenças entre diversos ambientes, identificando a presença comum de água, seres vivos, ar, luz, calor, solo e características específicas dos ambientes diferentes;
- Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem, valorizando a diversidade da vida;
- Observar e identificar algumas características do corpo humano e alguns comportamentos nas diferentes fases da vida, no homem e na mulher, aproximando-se à noção de ciclo vital do ser humano e respeitando as diferenças individuais;
- Reconhecer processos e etapas de transformação de materiais em objetos ;
- Realizar experimentos simples sobre os materiais e objetos do ambiente, para investigar características e propriedades dos materiais e de algumas formas de energia;
- Utilizar características e propriedades de materiais, objetos, seres vivos, para elaborar classificações;
- Formular perguntas e suposições sobre o assunto em estudo;
- Organizar e registrar informações por meio de desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos, sob orientação do professor;
- Comunicar de modo oral, escrito e por meio de desenhos, perguntas, suposições, dados e conclusões, respeitando as diferentes opiniões e utilizando as informações obtidas para justificar suas ideias;
- Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação à alimentação e à higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e com os espaços que habita.

EIXOS	CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
AMBIENTE	O ser humano como parte integrante do Universo.	I	T	T/R
	Sol: estrela mais próxima da Terra e fonte de luz e calor.	I	T	T/C
	A importância do Sol e da Lua para os seres vivos.	I/T	C	
	Dias e noites como consequência do movimento de rotação da Terra.	I	T/C	R
	Os benefícios e malefícios da exposição ao sol.	I	T/C	R
	Identificação dos planetas e outros corpos celesses que fazem parte do Sistema Solar.		I	T/C
	Diferenciação dos movimentos de rotação e translação da Terra.		I	T/C
	Importância da preservação do ambiente onde vive.	I/T	T	T/R
	Diferenciação dos seres vivos e não vivos.	I/T/C		
	Inter-relação dos seres vivos com a água, o ar e o solo.	I	T	C/R
	A água como um bem vital.	I	T	T/C/R
	Classificação dos animais quanto a suas características.	I/T	T/C	T/C
	Inter-relação dos seres vivos com o ar, a água e o solo bem como sua importância.	I/T	T/C	T/C/R
	Relações entre os animais e o ambiente em que vivem, seus hábitos, utilidades e ciclo vital.	I	T	T/C/R
	Animais vertebrados e invertebrados.		I/T/C	T/C
	Partes dos vegetais e sua importância.	I/T	T/C	T/C
	Benefícios e prejuízos causados pela ação do homem nos ambientes humanizados e naturais.	I	T	C/R
	O ar, suas propriedades, utilidades e fatores poluentes.	I	T	T/C
	Estados físicos da água e o seu ciclo na natureza.		I	T/C
	O processo de tratamento da água e sua importância.			I/T/C
	Características de locomoção e habitat dos animais	I	T	T/C
	Características alimentares dos animais.	I/T	T	T/C
	Relação entre os seres vivos na cadeia alimentar.		I	T/C
	Fotossíntese.			I/T/C
	Observação de experimentos, suas etapas e transformações.	I	T	T/C/R

SER HUMANO E SAÚDE	Corpo humano.	I/T	T/C	
	Hábitos de higiene pessoal e mental.	I/T	T	T/C
	Importância da vacinação e da alimentação nutritiva para o desenvolvimento e bem-estar.	I/T	T	T/C
	As transformações do corpo, hábitos de higiene, de alimentação e atividades cotidianas do ser humano nas diferentes fases da vida.	I/T	T	T/C
	Relações entre as condições de alimentação, higiene pessoal e ambiental e a preservação da saúde.	I	T	T/C
	Órgãos dos sentidos, suas funções e cuidados.	I	T/C	
	Observação de experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações.	I/T	T	T/C
	Identificação no corpo humano de suas características, cuidados e diferenças, valorizando atitudes e comportamentos para manter a saúde.	I	T	T/C
	As fases do desenvolvimento humano.		I/T	T/C
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Identificação dos materiais de que os objetos são feitos.	I	T	T/C
	Avanços tecnológicos e necessidades do ser humano.	I	T	T/C
	Etapas de transformação de material em objetos a partir de observações realizadas.		I/T	T/C
	Os avanços tecnológicos e seus benefícios.	I	I/T	T/C

Os conteúdos foram organizados a partir dos objetivos que devem ser alcançados no segundo ciclo, que corresponde ao 4º e 5º ano. Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com as matrizes curriculares trazem orientações quanto à progressão no tratamento das capacidades em cada anodo ciclo.

Objetivos e Conteúdos de Conhecimentos Naturais para o Segundo Ciclo

- Identificar e compreender as relações entre solo, água e seres vivos nos fenômenos de escoamento da água, erosão e fertilidade dos solos, nos ambientes urbano e rural;
- Caracterizar causa e consequências da poluição da água, do ar e do solo;
- Caracterizar espaços do planeta possíveis de serem ocupados pelo homem, considerando as condições de qualidade de vida;
- Compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como bem--estar físico,

social e psíquico do indivíduo;

- Compreender o alimento como fonte de matéria e energia para o crescimento e manutenção do corpo, e a nutrição como conjunto de transformações sofridas pelos alimentos no corpo humano: a digestão, a absorção e o transporte de substâncias e a eliminação de resíduos;
- Estabelecer relação entre a falta de asseio corporal, higiene ambiental e a ocorrência de doenças no homem;
- Identificar as naturais e estimuladas (vacinas) do corpo;
- Caracterizar o aparelho reprodutor masculino e feminino, e as mudanças no corpo durante a puberdade, respeitando as diferenças individuais do corpo e do comportamento nas várias fases da vida;
- Identificar diferentes manifestações de energia – luz, calor, eletricidade e som – e conhecer alguns processos de transformação de energia na natureza e por meio de recursos tecnológicos;
- Identificar os processos de captação, distribuição e armazenamento de água – fervura e adição de cloro, relacionando-os com as condições necessárias à preservação da saúde;
- Compreender a importância dos modos adequados de destinação das águas servidas para a promoção e manutenção da saúde;
- Caracterizar materiais recicláveis e processos de tratamento de alguns materiais do lixomatéria orgânica, papel, plástico, etc;
- Buscar e coletar informações por meio da observação direta e indireta, da experimentação, de entrevistas e visitas, conforme requer o assunto em estudo e sob orientação do professor;
- Confrontar as suposições individuais e coletivas com as informações obtidas, respeitando as diferentes opiniões, e reelaborando suas ideias diante das evidências apresentadas;
- Organizar e registrar as informações por intermédio de desenhos, quadros, tabelas, esquemas, gráficos, listas, textos e maquetes, de acordo com as exigências do assunto em estudo, sob orientação do professor;
- Interpretar as informações por meio do estabelecimento de relações de dependência, de causa e efeito, de sequência e de forma e função;
- Responsabilizar-se no cuidado com os espaços que habita e com o próprio corpo, incorporando hábitos possíveis e necessários de alimentação e higiene no preparo dos alimentos, de repouso e lazer adequados;
- Valorizar a vida em sua diversidade e a preservação dos ambientes.

EIXOS	CAPACIDADES/HABILIDADES	4º ANO	5º ANO
AMBIENTE	O ser humano como parte integrante do Universo.	R/T	C
	Importância do estudo da astronomia.	I/T	T/C
	Planetas e outros corpos celesses que fazem parte do Sistema Solar.	R/T/C	
	Relações entre os planetas e a vida na Terra.	I/T/C	
	Principais teorias sobre a origem do Universo.		I/T/C
	Sol: estrela mais próxima da Terra e o centro do Sistema Solar.	I/T/C	
	Identificação de outros corpos celesses, além das estrelas e planetas.	I/T	T/C
	Caracterização e comparação dos planetas que formam o Sistema Solar.	I	I/C
	Gás ozônio como barreira natural que filtra os raios ultravioletas do Sol.	I	T/C
	Os benefícios e malefícios do Sol.	R/T/C	
	Condições necessárias para a existência de vida na Terra.	R/T	T/C
	Benefícios e prejuízos da ação do homem no meio ambiente.	T	T/C
	Composição do solo, seu uso e a necessidade de cuidados.	I/T/C	
	Fenômenos de escoamento e erosão.	I/T/C	
	Inter-relações entre solo, ar, água e seres vivos.	I/T	T/C
	A cadeia alimentar como fator de equilíbrio para o ecossistema.	I/T/C	
	Os problemas ambientais e as atitudes sustentáveis.	T	T/C
	Consequências das intervenções humanas no ambiente construído.	I/T	T/C
	Registro de dados em textos informativos, tabelas, desenhos ou maquetes que melhor se ajustem à representação do tema estudado.	I/T	T/C
	As ações do homem no meio ambiente.	I/T	T/C
	Caracterização dos espaços do planeta, possíveis de serem ocupados pelo ser humano.		T/C
SER HUMANO E SAÚDE	A saúde como um bem-estar físico, social e psíquico.	I/T	T/C
	Relações entre condições de alimentação, higiene pessoal e ambiental, lazer e vacinação e a preservação da saúde humana.	R/T/C	
	Célula: unidade básica dos seres vivos para a formação de tecidos, órgãos e sistemas.		I/T/C
	Principais órgãos do corpo humano.		I/T/C
	Condições indispensáveis para o ser humano manter-se saudável.	I/T	T/C

SER HUMANO E SAÚDE	Sistema digestório.		I/T/C
	Sistema respiratório.		I/T/C
	Sistema circulatório.		I/T/C
	Sistema locomotor.		I/T/C
	Sistema nervoso.		I/T/C
	Sistema urinário.		I/T/C
	Sistema reprodutor.		I/T/C
	Sistema imunológico.		I/T/C
	Integração entre os diferentes sistemas quer formam o corpo humano.		I/T/C
	Etapas do desenvolvimento humano		I/T/C
RECURSOS TECNOLÓGICOS	Desenvolvimento tecnológico como produto do conhecimento científico a serviço da melhoria da qualidade de vida dos seres vivos.	I/T	T/C
	Principais instrumentos de observação astronômica (telescópio, satélites, lunetas, sondas).	I/T/C	
	Classificação de equipamentos, utensílios, ferramentas quanto a suas características e utilização (as grandes invenções).	I/T/C	
	Avanço tecnológico das redes de comunicação.	I/T	T/C
	Eventos e experimentos, identificando etapas, transformações e estabelecendo relações entre eventos.	I/T	T/C
	Materiais recicláveis e processos de reciclagem do lixo.	I/T	T/C
	Tipos de energia.	I	T/C
	Importância da energia elétrica para o ser humano e os cuidados na sua utilização.	I	T/C
	Fontes de energia que são utilizadas por equipamentos ou que são produtos de suas transformações.		I/T/C
	Classificação dos equipamentos, utensílios, ferramentas, relacionando seu funcionamento à utilização de energia.	I	T/C

Avaliação

A avaliação no campo das Ciências Naturais, assim como em outras áreas do conhecimento, deve acontecer de tal maneira que o aluno possa aprender ao mesmo tempo em que é avaliado. Ela dever ter caráter diagnóstico e contribuir para uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e não somente para classificar o aluno ou para tomar ciência sobre o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e ponto final. A avaliação deve servir de ponto de partida para tomadas de novas decisões sobre a aprendizagem do educando, como também refletir sobre a forma de ensinar, com o propósito de levar o aluno a atingir os objetivos definidos. Grillo, M.C; Lima, V. M.R (2010) afirmam que a avaliação com função diagnóstica "fortalece o esforço para a retomada do estudo da forma mais adequada e não se torna um ponto definitivo de chegada, uma vez que o objeto da avaliação é dinâmico."

Para que o professor possa perceber se o aluno realmente compreendeu o assunto estudado, ele precisa utilizar de instrumentos que favoreçam ao estudante oportunidades de demonstrar, em diferentes situações, a compreensão desse conhecimento, pois de acordo com Moreira (1999),

> *[...] é muito mais importante ter ideias claras sobre o que é aprendizagem significativa, organizar o ensino de modo a facilitá-la e avaliá-la coerentemente, talvez com novos instrumentos, mas, com outra concepção de avaliação. Para avaliar a aprendizagem significativa, muito mais essencial do que instrumentos específicos é a mudança conceitual necessária por quem faz a avaliação (MOREIRA, 1999, p. 63 apud PARANÁ, 2010, p. 64).*

Portanto a avaliação precisa ser contínua, processual e formativa. Utilizar-se de vários instrumentos, que indicarão como os alunos vão-se modificando no decorrer do processo, em direção aos objetivos da disciplina, da mesma forma que indicarão ao professor a necessidade de novos encaminhamentos a respeito de sua prática. Grillo et all (2010) nos diz que

> *ensinar, aprender e avaliar são fenômenos distintos, mas pertencentes a uma mesma atividade pedagógica, por isso a avaliação não pode ser tratada de forma estranha ou esporádica; pelo contrário, deve ser entendida como uma atividade rotineira e intrínseca a ação educativa.[...]A avaliação, é pois, imprescindível a aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, propõe novas indagações, mostra incompletudes e mostra novos caminhos. Deve estar presente ao longo do processo, não podendo reduzir-se a um momento final de uma prática (GRILLO et al.,2010. p. 20).*

Portanto, a escola deve ter a avaliação como uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, promovendo situações de reflexão e precisa ser encaminhada visando todos os processos e sujeitos envolvidos na ação educativa, pois a aprendizagem é um direito das crianças e a avaliação deve ser um instrumento para que esse direito seja efetivado.

Critérios de Avaliação de Conhecimentos Naturais para o Primeiro Ciclo

- Identificar componentes comuns e diferentes em ambientes diversos, a partir de observações diretas e indiretas;
- Observar, descrever e comparar animais e vegetais em diferentes ambientes, relacionando suas características ao ambiente em que vivem;
- Buscar informações mediante observações, experimentações ou outras formas, e registrá-las, trabalhando em pequenos grupos, seguindo um roteiro preparado pelo professor, ou pelo professor em conjunto com a classe;
- Registrar sequências de eventos observadas em experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações;
- Identificar e descrever algumas transformações do corpo e dos hábitos – de higiene, de alimentação e atividades cotidianas – do ser humano nas diferentes fases da vida;
- Identificar os materiais de que os objetos são feitos, descrevendo algumas etapas de transformação de materiais em objetos, a partir de observações realizadas.

Critérios de Avaliação de Conhecimentos Naturais para o Segundo Ciclo

- Comparar diferentes tipos de solo, identificando componentes semelhantes e diferentes;
- Relacionar as mudanças de estado da água às trocas de calor entre ela e o meio, identificando a amplitude de sua presença na natureza, muitas vezes misturada a diferentes materiais;
- Relacionar solo, água e seres vivos nos fenômenos de escoamento e erosão;
- Estabelecer relação alimentar entre seres vivos de um mesmo ambiente;
- Aplicar seus conhecimentos sobre as relações água-solo-seres vivos na identificação de algumas consequências das intervenções humanas no ambiente construído;
- Identificar e localizar órgãos do corpo e suas funções, estabelecendo relações entre sistema circulatório, aparelho digestivo, aparelho respiratório e aparelho excretor;
- Identificar as relações entre condições de alimentação e higiene pessoal e ambiental e a preservação da saúde humana;
- Identificar e descrever as condições de saneamento básico – com relação à água e ao lixo – de sua região, relacionando-as à preservação da saúde.

Considerações sobre o Ensino de Educação Física

Em uma visão histórica da Educação Física Escolar, percebe-se que esta foi introduzida no Brasil de forma sistematizada, no final do século XIX. Nesse período o Brasil passava por transição de sociedade escravista para uma formação social capitalista. Nesse sentido havia a preocupação de formar um homem capaz de dar suporte à nova tendência econômico-social emergente. O objetivo era formar "um indivíduo forte, saudável, indispensável ao processo de desenvolvimento do país" (CASTELANI FILHO, 1988, p. 39).

Nesse período, surgiu o movimento higienista, que recorreu à Educação Física para atingir os objetivos de mudar os hábitos higiênicos da família, rompendo com os vícios do período colonial, "eles queriam curar o homem de sua letargia, indolência, preguiça e imoralidade, no sentido de levá-lo a afastar-se de práticas que pudessem provocar a deterioração da saúde e da moral, comprometendo a vida coletiva" (SOARES, 1994).

Sendo assim, apoiaram-se em premissas das ciências biológicas para implementar programas de ginástica e exercitação corporal nas escolas; a ideia era o fortalecimento físico e moral, para formar cidadãos aptos à construção de uma nova sociedade.

"As aulas começaram a ser preparadas, separando meninas de meninos, pois, para cada sexo, os objetivos eram diferentes, homens produtivos, fortes, talvez futuros militares; mulheres femininas e boas reprodutoras, futuras dona de casa" (GALLARDO, 2010, p. 11). Nesse contexto, o método higienista não se solidificou, por se identificar com a burguesia, e contribuiu para a marginalização daqueles que não se encaixaram no modelo anatômico idealizado por eles. É preciso também dizer que mesmo se identificando com a burguesia branca, esta não via com bons olhos a implantação de atividade física nos colégios, "para a classe dominante, o exercício físico era o lazer, preenchimento do ócio e do tempo livre e não deveria ser elevado à mesma condição das atividades intelectuais que eles valorizavam" diz Gallardo (2010, p. 11). No entanto Rui Barbosa tratou de defender a Educação Física, destacando sua importância na formação do indivíduo no projeto nº 224 de 1882, que tratava da reforma do ensino primário.

No início do século XX, a escola ganhou influências militares e é nesse contexto que se inseriu a Educação Física Escolar, a escola seguindo modelo de atividades físicas desenvolvidas na área militar; a Educação Física tornou-se militarista, destacando o adestramento físico. É nesse período que surgem diversas abordagens ginásticas no Brasil: método Francês, Galistenia, método Alemão e o método natural Austríaco.

Não havendo nenhuma tentativa de reverter os objetivos de melhorar a aptidão física, adaptando-os às necessidades dos alunos, ou buscando-se práticas motoras compatíveis com a nova clientela estabelecida, sob forte influência norte-americana passou--se a instituir, no currículo, atividades desportivas chegando ao Brasil com caráter tecnicista, e é nesse período que a Educação Física começa a ganhar maior destaque no ambiente escolar.

A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. Na década de 80, iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso

POWER CONTOUR
PROKENNEX
SLAM JR

da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais.

A Educação física escolar que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento da primeira a quarta série e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.

A LDB – Darcy Ribeiro – em seu Art. 26 § 3º diz:

> *A Educação Física integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturno.*

A Educação Física, assim como as outras disciplinas presentes no currículo escolar, é indispensável para o desenvolvimento integral da criança.

A Educação Física, como prática pedagógica, deve ser capaz de promover o desenvolvimento da consciência corporal e das competências necessárias à realização voluntária e consciente das práticas corporais, proporcionando a compreensão da realidade do aluno, "desta forma o educador deve ter um olhar diferenciado para as questões, razão pela qual propomos uma reflexão sobre uma pedagogia do movimento possível na escola, a qual ultrapassa a ideia apenas de movimento e é ampliada para os domínios relativos a percepção sobre o corpo" (FINK, Org, 2007, p. 30).

O trabalho com a Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de suma importância, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolverem habilidades corporais e de participarem de atividades culturais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com a finalidade de lazer e expressão de sentimentos, afetos e emoções.

A criança precisa conhecer suas características em termos de desenvolvimento e aprendizagem, para isso é necessário redefinir a metodologia e conteúdos que priorizem a qualidade e a busca da aprendizagem significativa.

Nesta proposta de trabalho com a Educação Física Escolar, abrem-se possibilidades de aproximação com outras áreas específicas e redefinição de uma metodologia que priorize os processos de aprendizagem e a problematização de temas que viabilizem a construção de conhecimentos significativos, possíveis de serem assimilados e operacionalizados durante o dia a dia dos alunos. Essa postura exige a organização do trabalho docente, para que os alunos sejam capazes de construir novos conhecimentos ou reconstruir os já existentes.

Encaminhamento Metodológico

Recentes pesquisas na área de Educação Física apontam como objeto de estudo a cultura corporal do homem, buscando desenvolver no aluno a apresentação de sua cultura corporal, entendo-a como parte constitutiva da sua realidade social.

Esses estudos propõem a estruturação em ciclos de aprendizagem e desenvolvem, como conteúdos básicos, temas que historicamente compõem a cultura corporal do homem e da mulher brasileira, como o jogo, a dança, a luta, a ginástica e os esportes.

A organização e a sistematização do tempo pedagógico estão sob a responsabilidade do professor

e a preocupação dele deve estar centrada na aprendizagem dos alunos, nos avanços e recuos e não na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, pois deve-se ter em mente que o processo de ensino e aprendizagem está pautado no ir e vir nos conteúdos, nas retomadas necessárias e não na qualificação deles.

Ao planejar as aulas de Educação Física, deve-se ter em vista a incorporação de valores e o resgate das habilidades comuns, a criação de situações que coloquem em questão o conhecimento prévio dos alunos, em relação ao corpo, movimento e a cultura corporal, solicitando da criança a resolução de problemas. Quanto ao espaço físico para a prática da Educação Física escolar, mesmo que não se tenha uma quadra convencional, é possível adaptar espaços como um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo à escola, para a realização das atividades de Educação Física. A escola hoje busca a interação social do aluno, na perspectiva de cooperação e não competição, assim ele deve aprender a compartilhar, ser solidário e conviver harmoniosamente.

O respeito pelas diferenças e pelos direitos de oportunidade existe, e compreende-se que as atividades de Educação Física na Escola devem "incluir" todos, independente das dificuldades ou necessidades especiais, respeitando as particularidades; também sem fazer distinção do gênero, raça, cor, religião e classe social do aluno, para se desenvolverem as habilidades e necessidades exigidas.

A construção do conhecimento acontece a cada momento, as representações e linguagem devem ser do domínio do professor e do aluno.

O papel da Educação Física na escola é socializar o conhecimento universalmente produzido dentro do campo de conhecimentos da cultura corporal, ao qual o aluno tem direito. Isso significa que o aluno tem direito de conhecer e compreender as diferentes manifestações culturais produzidas ao longo da história. Conhecer a evolução de sua cultura patrimonial, vivenciar esse patrimônio e, de posse dele, apropriar-se das outras manifestações culturais, não substituindo a cultura patrimonial ou hegemônica.

É próprio da Educação Física escolar subsidiar aos alunos conhecimentos teórico-práticos que possibilitem um desempenho em situações cotidianas de estruturar seu ambiente de morar, estudar e transitar no mundo do movimento.

Subsídios para Reflexão e Ordenação dos Conteúdos

Os conteúdos estão organizados em três blocos, e deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ciclo de aprendizagem.

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível. Dessa forma, o professor tem maior liberdade na escolha dos seus conteúdos, para atingir determinado objetivo de uma forma que possa organizar o conjunto de conhecimentos abordados, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados.

BLOCO – 1 ⇨ JOGOS, LUTAS E GINÁSTICA

BLOCO – 2 ⇨ ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

BLOCO – 3 ⇨ CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas, tem suas especificida-

des e não precisam ser seguidos de forma cronológica, ou seja, um seguido do outro.

O bloco "Conhecimentos sobre o corpo" tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

Cabe ao professor trabalhar com o repertório cultural local, ou seja, com as próprias experiências dos alunos ou da comunidade, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos, e avalia, procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

É sempre bom lembrar que, nesse momento da vida escolar, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares.

Devemos refletir, ainda, "que especialização mediante treinamento não é adequada para faixa etária que se presume para esta etapa da escolaridade, pois não é momento de restringir as possibilidades dos alunos" (PCNs,1996). O trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve estar contextualizado em situações significativas e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados.

Para melhor organização dos conteúdos, optamos por distribuí-los em quatro eixos temáticos, os quais nortearão todo o trabalho docente dentro da área de Educação Física:

⇨ VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO.

⇨ O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO.

⇨ O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS.

⇨ CONHECIMENTO DO CORPO POR MEIO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO.

O eixo da vivência corporal e estruturação do movimento: corresponde aos conteúdos relacionados e estruturados, que estão ligados à cultura corporal patrimonial e hegemônica, ou seja, ancorados ao conhecimento ou bagagem cultural motora que o aluno já possui; sendo assim, são conteúdos que partem do conhecimento prévio do aluno, cabe ao professor oportunizar os alunos a produzirem na escola o conhecimento que já possuem, propondo modificações e dando um enfoque significativo ao conteúdo.

O eixo expressão e ritmo: corresponde a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de sua criatividade e potencialização dos seus desafios corporais por meio da dança, do ritmo, dos jogos mímicos, imitativos, e coreográficos, partindo de experiências que a criança já possui, mas, principalmente, dando-lhes o direito de participar de experiências que a criança não teria acesso fora do contexto escolar. Cabe ao professor ampliar os conhecimentos dos alunos dando a eles o direito de conhecer novos costumes e culturas. Esse eixo traz uma ótima oportunidade de desenvolver trabalhos interdisciplinares, étnicos e culturais.

O movimento e suas manifestações lúdicas e pré-desportivas: esse eixo permite ao professor trabalhar os jogos e brincadeiras de caráter pré-desportivo, colocando o aluno em contato com os esportes estruturados da cultura patrimonial e hegemônica, esportes individuais e coletivos, ofertar ao aluno o trabalho com ginástica e seus elementos, e possibilitar ao aluno ter contato com esportes pouco populares no Brasil, ampliando seu repertório motor. Nesse bloco há uma ótima oportunidade de o professor trabalhar as lutas e seus simbolismos de forma responsável, evidenciando o repúdio a qualquer tipo de violência.

O conhecimento do corpo por meio da cultura corporal do movimento: esse eixo permite uma exploração muito ampla e com variedade de exercícios sempre evidenciando o conhecimento do corpo e com significado ativo para o aluno. Ao professor cabe fazer a ancoragem dos conhecimentos prévios do aluno, transportando para o conhecimento do corpo, partes do corpo, trabalho com sistemas e qualidades físicas. Esse eixo permite ao professor retomar os conteúdos trabalhados, para desviar o foco sobre o conhecimento do corpo. Cabe nesse eixo uma oportunidade de trabalhar em perspectiva interdisciplinar.

Conteúdos da Educação Física para o Primeiro Ciclo

Os conteúdos são decorrentes dos objetivos que se têm para esses anos de ensino, também é denominado de primeiro ciclo. São esses objetivos que vão, também, nortear os critérios de avaliação.

No primeiro ciclo, em função da transição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, os jogos e as brincadeiras privilegiados serão aqueles cujas regras forem mais simples, que permitem que a criança vivencie uma série de movimentos dentro de certas delimitações. Um compromisso com as regras inclui a aprendizagem de movimentos como, por exemplo, frear antes de uma linha, desviar de obstáculos, ou arremessar uma bola a uma determinada distância.

É característica marcante desse ciclo a diferenciação das experiências e competências de movimento de meninos e meninas. Os conteúdos devem contemplar, portanto, atividades que evidenciem essas competências, de forma a promover uma troca entre os dois grupos. Atividades lúdicas e competitivas, nas quais os meninos têm mais desenvoltura como, por exemplo, os jogos com bola, de corrida, força e agilidade, devem ser mesclados de forma equilibrada com atividades lúdicas e expressivas, nas quais as meninas, genericamente, têm uma experiência maior.

"Os jogos lúdicos, recreativos e de cooperação juntamente com atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque nos conteúdos" (PCNs, 1996).

Os conteúdos ainda devem abordar a maior diversidade possível de possibilidades, ou seja, correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e rebater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações.

Cabe ainda ressaltar que essas explorações e experiências devem ocorrer inclusive individualmente. Equivale dizer que, no primeiro ciclo, é necessário que o aluno tenha acesso aos objetos como bolas, cordas, elásticos, bastões, colchões, alvos, em situações não competitivas, que garantam espaço e tempo para o trabalho individual. A inclusão de atividades em circuitos de obstáculos é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais.

Objetivos e Conteúdos da Educação Física para o Primeiro Ciclo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) descrevem que, ao final do primeiro ciclo, espera-se que o aluno seja capaz de:

- Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais.
- Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais, de forma a poder estabelecer

algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas).

- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano.
- Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

EIXOS	CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	Exercícios de direção e alteração de direção, deslocamentos com cones, passagem por arcos e cordas, "Minicircuitos".	I/T	T	T/C
	Exercícios de desenvolvimento do equilíbrio estático e dinâmico, nas mais variadas possibilidades.	I/T	T	T/C
	Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica.	I/T	T	T/C
	Abordagem de hábitos saudáveis e de higiene pessoal, bem como a importância de se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva.	I	I/T	T/C
	Exercícios posturais e alongamentos com correção quanto a sua forma de execução.	I/T	T	T/C
	Jogos populares do mundo infantil.	I/T	T	T/C
	Exercícios ambidestros com movimentos dependentes e interdependentes.		I/T	T
VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	Exercícios de desafios individuais e em grupo com ou sem objetos manipulativos das habilidades motoras fundamentais.	I	I/T	T
	Exercícios de ordem e contrastes entre as diferentes formas de execução no espaço disponível para a prática, introduzindo a percepção de distância e direção.	I	I/T	T/C
	Jogos da cultura corporal do movimento, baseados nos jogos da cultura patrimonial, depois hegemônica.	I	I/T	C/R
	Exercícios de potencialização das habilidades físicas de forma combinada, "exercícios combinados com ou sem implementos".		I/T	T
	Exercícios coordenativos de direita/esquerda com grau de complexidade progressivo, exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante com ou sem implemento.		I/T	T

O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO	Exercícios de desafios individuais e em grupo, com ou sem objetos manipulativos, priorizando as habilidades motoras fundamentais.	I	I/T	T
	Desenvolvimento de exercícios de relação ordem / contraste, entre as diferentes formas de execução no espaço disponível para a prática.	I	I/T	T
	Exercícios dirigidos de coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva, com ou sem objetos.	I	T	T
	Utilizar-se de jogos e brincadeiras da cultura popular patrimonial e hegemônica.	I	T	T/C
	Exercícios de desafios corporais individuais ou em grupo, com exercícios de deslocamento e mudança de direção, deslocamentos em cones, passagem por arcos e cordas.	I	I/T	T
	Exercícios de estruturação do corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização.	I/T	T	T
	Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante, com ou sem objetos.		I/T	T
	Exercícios de potencialização das capacidades físicas de forma combinada. “circuitos e provas de estafeta”.		I/T	T
	Atividades em roda e brinquedos cantados da cultura patrimonial e hegemônica.	I/T	T	T/C
	Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica.	I/T	T	T/C
	Criação de uma sequência própria, utilizando partes combinadas e somatórias de elementos.		I/T	T

O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LUDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS	Jogos populares do mundo infantil.	I/T	T	T/C
	Ensinamento de elementos ginásticos elementares e posições básicas, com desafios corporais individuais.	I/T	T/C/R	R
	Jogos de mesa, nas suas mais diversas formas.	I/T	T	T
	Elaborar atividades de desafios corporais individuais ou em grupo, com exercícios de direção e alteração de direção, deslocamentos em cones, passagem por arcos e cordas.	I/T	T	T
	Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas ou pequenos grupos, auxilio didático de vídeos ou materiais alternativos.	I	I/T	T
	Exercícios de estruturação do corpo no espaço, em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização.	I	I/T	T/C
	Exercícios de potencialização das capacidades físicas de forma combinada, “circuitos e provas de estafeta”.		I/T	T
	Ginástica: Ensinamento de elementos ginásticos elementares em somatória de novos elementos, relacionados a habilidades que estão sendo adquiridas.		I/T	T
	Atletismo: Corridas curtas, saltos em sua forma elementar e em situações de pequenos jogos simples.		I/T	T/C
	Atletismo: Corridas curtas, saltos simples, saltos em distância, inclusão de lançamentos.			I/T/C
	Esportes adaptados ao ambiente escolar, com modificações de regras e adaptações a estrutura convencional, optar inicialmente por esportes da cultura corporal do movimento da comunidade escolar.			I/T
	Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante, com ou sem objetos.		I/T	T
O CONHECIMENTO DO CORPO ATRAVÉS DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	Exercícios que contemplem a coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva.	I/T	T	T
	Mímicas e jogos imitativos, dramatização de sentimentos, histórias e personagens.	I/T	T	T
	Jogos populares do mundo infantil da cultura corporal do movimento.	I/T	T	C/R
	Exercícios lúdicos de estimulação das capacidades físicas, minicircuítos, estafetas e desafios corporais individuais.	I/T	T	T
	Atividades de jogos cooperativos simples, com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos.		I/T	T/C

O CONHECIMENTO DO CORPO ATRAVÉS DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	Exercícios que contemplem a coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva.		I/T	T
	Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala, com diversos materiais didáticos.		I/T	T
	Trabalho de hábitos saudáveis e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva.	I/T	T	T
	Reconhecer, de forma simples, as partes do corpo, por meio de Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos, utilizando-se da cultura corporal do movimento e outros recursos como cartazes e desenhos.	I/T	T/C	R

Conteúdos da Educação Física para o Segundo Ciclo

Os conteúdos abordados para o segundo ciclo serão, na realidade, desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior.

Nessa idade espera-se que o aluno já deve ter consolidado um repertório de brincadeiras e jogos que deverá ser transformado e ampliado. A possibilidade de compreensão das regras do jogo é maior, o que permite que percebam as funções que elas têm, de modo a sugerir alterações para tornar os jogos e brincadeiras mais desafiantes. É comum nesse ciclo que as crianças comecem a organizar as atividades e brincadeiras vivenciadas nas aulas de Educação Física, em horários de recreio e de entrada e saída da escola.

É possível sugerir brincadeiras e jogos em que algumas habilidades mais específicas sejam trabalhadas, dentro de contextos significativos.

"Os jogos e atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque nos conteúdos, pois permitem que se ampliem as possibilidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais apuradas do espaço. Também nesse aspecto, a referência é o próprio corpo da criança e os desafios devem levar em conta essa característica, apresentando situações que possam ser resolvidas individualmente, mesmo em atividades em grupo" (PCNs, 1997).

Perceber as características de movimento de sua coletividade, por meio da observação e do conhecimento da história local é um trabalho que pode ser desenvolvido junto com os conteúdos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Objetivos e Conteúdos da Educação Física para o Segundo Ciclo

No segundo ciclo o aluno já adquiriu e tem uma vivência da rotina escolar, nesta etapa o aluno começa a adquirir maior autonomia, em virtude dos conhecimentos já adquiridos. Desse modo, o aluno já tem uma capacidade de se posicionar de forma mais crítica, especialmente, sobre o conteúdo da Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais descrevem que, ao final do segundo ciclo espera-se que o aluno seja capaz de:

- Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminação por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não violenta;
- Conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo, de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia, e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde;
- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais;
- Organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível;
- Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

EIXOS	CONTEÚDOS	4º ANO	5º ANO
VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	Exercícios posturais e alongamentos com diversas variações por-meio da observação de modelos posturais.	R	R
	Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante, utilizando “circuitos mais complexos”.	T/C	R
	Exercícios e jogos coordenativos, de complexidade progressiva.	I/T	T/C
	Exercícios de aprimoramento de equilíbrio estático e dinâmico sobre linhas, cordas, traves de equilíbrio ou barra, progredindo para exercícios combinados entre estático e dinâmico.	I/T	T/C
	Exercícios de estruturação do corpo no espaço, em diferentes formas e planos espaciais “exercícios de localização”.	R	R
	Circuitos com manipulação de implementos “desafios corporais”.	T	T/C/R

VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	Circuitos de combinação das capacidades físicas (força, velocidade, resistência, equilíbrio, flexibilidade, coordenação, agilidade...), nas mais variadas possibilidades e desafios corporais utilizando, ou não, implementos.	I/T	C/R
	Jogos populares, utilizando-se de regras e modificando com participação efetiva dos alunos.	I/T/C	R
	Atividades com gestos pré-desportivos mais próximos das situações de jogo.	I/T	T
	Propor atividades dentro e fora de sala de aula, com os mais variados recursos didáticos, para identificação das qualidades físicas predominantes nas atividades físicas.	I/T	T/C
O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO	Exercícios de combinação motora nas habilidades fundamentais, com utilização de implementos (bola, corda, arcos, etc...).	I/T	T
	Exercícios de estruturação do corpo no espaço, em diferentes formas e planos espaciais "exercícios de localização".	R	R
	Dramatização, jogos mímicos.	T	T
	Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica.	R	R
	Exercício das mais variadas formas rítmicas, caminhar ou correr em determinado ritmo, saltos, batidas com bastão, palmas, etc.	R	R
O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LUDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS	Jogos de mesa com ênfase no xadrez.	T/C	R
	Atletismo: aprimoramento das saídas, salto em distância, dos arremessos e lançamentos.	R	R
	Atletismo: Iniciação das corridas mais longas, revezamentos e barreiras adaptadas.	I/T/C	R
	Ginástica: Posições básicas, elementos ginásticos vela, ponte, elefantinho, rolinho, estrela, aviãozinho.	R	R
	Ginástica: Elementos combinados nas mais variadas possibilidades.	I/T	T
	Esporte: Atividades adaptadas, "modificadas", para o ambiente escolar dos esportes estruturados da cultura patrimonial e hegemônica.	I/T	T
	Esportes pouco populares, adaptados ao ambiente escolar, "esportes radicais".	I/T	T
	Iniciação desportiva aos esportes individuais, fundamentos básicos e regras, mas sem fins de rendimento, tornando o esporte familiar aos alunos.	I/T	T
	Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução às lutas, atividades em duplas, pequenos grupos e atividades com auxílio didático de vídeos ou materiais alternativos.	T/C	
	Lutas: Exercícios exploratórios lúdicos e simbólicos das lutas, produção de material como cartazes, painéis e símbolos das lutas como esporte, e evidenciando o repúdio a qualquer tipo de violência.		R

O CONHECIMENTO DO CORPO POR MEIO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	Jogos e brincadeiras: Atividades de vivências na comunidade com estruturação dos alunos.	R	R
	Atividades de jogos cooperativos com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos.	R	R
	Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala com diversos materiais didáticos que possibilitem ao aluno identificar capacidades físicas básicas durante o exercício.	R	R
	Trabalhar hábitos saudáveis de alimentação e de higiene pessoal, bem como a importância de se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva, sob a perspectiva dos mais variados recursos didáticos.	T	T
	Conhecimentos sobre o corpo: Capacidades físicas e sistemas, trabalho interdisciplinar, dentro e fora da sala de aula, utilizando os mais diversos materiais, produções em conjunto com o professor regente, fazendo a ancoragem com o que está sendo trabalhado em sala.		I/T
	Esportes pouco populares, adaptados ao ambiente escolar, "esportes radicais".	T	T

Avaliação

Por muito tempo achou-se que avaliar o aluno nas aulas de Educação Física era uma tarefa muito fácil. Ao longo da trajetória de incursão da disciplina no currículo escolar observou-se que grande maioria dos professores somente avaliava de acordo com o desempenho físico dos alunos nas aulas. Se considerássemos a avaliação atual, somente nesse enfoque, estaríamos cometendo um grave erro, aliás, esse é considerado um ponto falho dentro da disciplina, pois a avaliação não pode ficar no campo da subjetividade.

A avaliação tem um papel muito amplo, destaca-se: "observar a qualidade de ensino, identificar a quantas anda a aprendizagem, zelar para que a aprendizagem aconteça para todos, colher informações sobre o rendimento escolar e facilitar a aprendizagem" (BOTH, 2011, p. 26).

Esse é o feedback que a avaliação na Educação Física deve proporcionar ao professor: refletir sobre sua prática e melhorar a qualidade de ensino.

Nessa perspectiva e com esse novo enfoque, desenvolveu-se o sistema de parecer avaliativo, que avalia a capacidade dos alunos de se posicionarem diante de um determinado conteúdo. Esta avaliação leva em consideração se o aluno é capaz de:

- Enfrentar desafios corporais;
- Participar de atividades propostas;
- Respeitar a organização das aulas e as diversidades do grupo;
- Interagir, conviver e cooperar em grupo.

Como se pode observar, essa avaliação privilegia o ser/fazer/participar em vez de privilegiar a performance atlética propriamente dita. Essa forma de avaliar estabelece uma cumplicidade professor/aluno e a avaliação é contínua, ou seja, aula a aula, e também possibilita ao professor observar melhor a conduta dos alunos, sejam elas positivas ou negativas. Dessa forma, permite ao professor identificar as três fases da avaliação: "a diagnóstica, a formativa e a acumulativa" (GALLARDO, 2010, p. 93). A fase diagnóstica permite ao professor observar a entrada ou o início do processo; a fase formativa permite observar como o processo está acontecendo; e a fase acumulativa em que o avaliado é resultado do processo.

Essa avaliação apoia-se nos critérios de avaliação dos PCNs da Educação Física, que avaliam os mesmos critériosm tanto para o primeiro ciclo como para o segundo ciclo de aprendizagem.

Musicalização

"A música é capaz de reproduzir,
em sua forma real, a dor que
dilacera a alma e o
sorriso que inebria".
Beethoven

A música, de acordo com o dicionário Aurélio, é arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido. Loureiro (2007) relata que a palavra música vem do grego Mousiké e significava a "arte das musas". Eles atribuíam aos deuses sua música, definida como uma criação e expressão integral do espírito, um meio de alcançar a perfeição.

Para Saviani (2003)

> *a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (SAVIANI, 2003, p. 328).*

Portanto, a música no contexto escolar, contribui para o desenvolvimento integral do educando, pois mexe com as emoções, com a fantasia e com o sonho, levando os indivíduos a tornarem-se pessoas mais humanas, criativas, solidárias, sociáveis e afetivas. A musicalização tem o papel de fazer o contato com o mundo musical existente dentro de cada menino e de cada menina, fazendo aflorar a sensibilidade e a criatividade. Por meio da musicalização a criança aumenta a capacidade de inventar, de criar, de perceber, e de entender o mundo que a cerca. É a musicalização que impulsiona o aprendiz para o interesse musical. Segundo Bréscia (2003), a musicalização

> *é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir a música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003 apud CHIARELLI e BARRETO).*

Para Saviani (2003) a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Reforçando o pensamento de Saviani, em 2008 a LEI Nº 11.769 altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. O art. 26 da Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte: § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular.

Assim, o trabalho com a musicalização, desenvolvido nas nossas unidades escolares, leva em conta o ensino da música como conteúdo obrigatório e não mais como um projeto à parte, com um começo e um fim. O trabalho com a música precisa ter uma ação interdisciplinar, romper com a fragmentação dos conhecimentos, relacionando os conteúdos da educação musical com os conteúdos das demais áreas do conhecimento. Assim o professor de música precisa conhecer tanto a área da música, quanto a área da educação, para que tenha condições de realizar com propriedade essa articulação.

Ao pensarmos o ensino da música, tomamos por base o texto de Nascimento (2013) o qual coloca que a organização curricular relacionada ao ensino da música deve levar em conta os princípios norteadores da Educação Musical, relacionados a seguir:

- Reconhecimento da música como conhecimento fundamental na formação do humano;
- Respeito à diversidade musical do país;
- Respeito à diversidade de práticas e contextos musicais;
- Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- Interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação de organização curricular disciplinar; em que as práticas musicais sejam reconhecidas e se constituam como elemento de identidade dos diferentes grupos cruciais para seleção de conteúdos, metodologias e concepções de música relacionadas com o cotidiano das comunidades;
- Diversidade sociocultural de práticas musicais;
- Contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática artística-musical;
- Reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive da sua realidades étnico-cultural, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e população do campo;
- Reconhecimento das diversidades das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas.

Desse modo, o trabalho com a musicalização nas escolas fundamenta-se na necessidade de aprofundar a compreensão da relação dialógica entre educação e cultura a qual representa uma estrutura capaz de veicular ideias, princípios e aspirações.

Diante do exposto, para organizar os conteúdos relacionados ao ensino da música e para melhor orientar o professor na escolha dos conteúdos, foi necessário organizá-los em quatro eixos temáticos a seguir:

- Percepção sonora e musical;
- Interpretação e comunicação;

- Criação e experimentação;
- Diferentes culturas musicais em contextos.

Percepção Sonora e Musical

Esse eixo orienta o professor no trabalho com a primeira aproximação com os sons. Para tanto, nesse momento em que se trabalha a percepção dos sons, "é necessário o exercício sistemático de percepção da paisagem sonora que nos cerca e que estabelece padrões musicais e gostos diferenciados conforme as diferentes épocas." Paraná (2010, p. 38). Nesse eixo, trabalha-se a percepção dos sons da natureza, dos animais, dos instrumentos musicais, objetos e do próprio corpo, como também os atributos (parâmetros) do som: altura (sons graves e agudos); intensidade (sons fortes e fracos); duração (sons longos e curtos); timbre (a característica de cada som, o que nos faz diferenciar um som do outro); as vozes e os instrumentos.

Interpretação e Comunicação

O eixo interpretação e comunicação diz respeito à escrita da notação musical e suas respectivas interpretações. É quando acontece a sistematização dos conteúdos teóricos de forma lúdica e, consequentemente, os resultados a partir de práticas como jogos rítmicos e melódicos, sonorização de histórias, brincadeiras de rodas, entre outros. Da mesma forma, vai ocorrendo o processo de aprendizagem da teoria musical, como a clave de sol e fá, as notas musicais, valores, etc., tudo de forma prazerosa, e inserida no fazer musical.

Criação e Experimentação

Esse eixo trabalha a partir da criação e experimentação sonora. Aqui, os alunos passam a ter liberdade para criar, improvisar e experimentar novas possibilidades sonoras. A composição é um processo que faz parte de toda a musicalização, desde pequenos improvisos com o próprio corpo, com materiais alternativos, instrumentos musicais, até mesmo com pequenas descobertas, que vão acontecendo durante o processo de aprendizagem musical. É nesse eixo que o aluno passa a ter autonomia para criar e sentir a liberdade criativa, as possibilidades sonoras rítmicas e melódicas, despertando, assim, o gosto pela música.

Diferentes Culturas Musicais em Contextos

Esse eixo é muito importante, pois trata da cultura do aluno e do mundo. Permite ao aluno conhecer o seu espaço musical, abrindo possibilidades para entender o mundo que o cerca e também as demais culturas inseridas na sociedade. Aqui, são apresentados os ritmos, estilos e gêneros musicais, não desvalorizando, em nenhum momento a cultura musical do aluno. Também são aqui apresentados os hinos nacional e regionais, podendo ser trabalhados de forma a musicalizar, e não somente de maneira decorativa, ou seja, explorando o ritmo, alturas e timbres a partir de apreciações e vivências com o próprio corpo.

Seguindo essa mesma lógica, o conteúdo da música está organizado em dois blocos:

- No primeiro bloco estão elencados os conteúdos a serem desenvolvidos no 1º, no 2º e no 3º anos do Ensino Fundamental;
- No segundo bloco estão elencados os conteúdos, a serem desenvolvidos no 4º e no 5º ano do

Ensino Fundamental;

- Os conteúdos foram organizados a partir dos objetivos que devem ser alcançados no primeiro ciclo, que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos, como também no segundo ciclo, que corresponde ao 4º e 5º anos. Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com a matriz curricular trazem orientações quanto à progressão no tratamento dos conteúdos em cada ano do ciclo.

Organização dos Conteúdos de Música para o Primeiro Ciclo

EIXOS	CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3ºANO
PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL	Percepção auditiva, partindo de jogos sonoros.	I/T	T	C
	Cantigas infantis.	I/T	T	T
	Pulsação.	I/T	T	C
	Sons corporais, objetos, animais da natureza, qualidade do som: ■ timbre; ■ duração: som curto, longo; ■ intensidade: forte e fraco; ■ altura: grave e agudo; ■ andamento: rápido e lento.	I/T/C		
	Jogos rítmicos: células simples (utilização de símbolos).		I/T	
	Som e silêncio.		I/T	
PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL	Percepção sonora.		I/T	T
	Sons de ofício.		I/T	
	Exploração sonora: materiais alternativos (colheres de pau e inox, embalagens plásticas...).			I/T/C
	Instrumentos musicais.			I/T
	Orquestra sinfônica.			I/T
	Música erudita.			I/T

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Jogos rítmicos e percussão musical.		I	T
	Instrumentos musicais: Descrição das famílias (instrumentos de percussão).	I	T	C
	Coro cênico.		I	T
	Registro dos sons (criação própria de código).		I/T	T
	Sonorização de histórias.		I/T	T
	Conto sonoro.		I/T	T/C
	Clave de Sol.		I/T	C
	Notas musicais (dó ao sol) .		I/T/C	
	Improvisações musicais: ditos populares.		I	
	Jogos musicais.		I	
	Brincadeiras de roda.		I/T	T
	Instrumentos musicais (de sopro e cordas).		I/T	T
	Estudo do entorno sonoro e interação com grupos sonoros da comunidade local.		I	T
	Música regional.		I/T	T
	Cultura popular: (folclore): ditados populares, trovas, literatura de cordel e adivinhações.	I	T	T
	Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira e Hino de Ponta Grossa.	I	T	T/C
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO	Instrumentos musicais tradicionais e alternativos.	I	T	T/C
	Pratica musical em conjunto (bandinha musical).	I	T	
	Improvisações musicais: parlendas, ditos populares.	I/T	T	T/C
	Reconhecimento/percepção do gesto corporal: expressão corporal / som.		I/T	T
	Ritmo (ritmo do corpo e da linguagem musical).		I	T
	Apreciação e compreensão de fraseados musicais, partindo de canções folclóricas.		I	T
	Sonorização de histórias.		I/T	
	Confecção de “instrumentos sonoros” com sucatas.	I	T/C	
	Confecção de instrumentos com materiais recicláveis e elementos da natureza como: galhos de árvore, sementes e bambus.	I/T	T/C	
	Improvisação e criação de sequências de movimentos.		I/T	
	Prática musical (bandinha rítmica): percepção auditiva (sensação sonora, discriminação, reconhecimento, compreensão, atenção e memória), estimulando a criança ao silêncio, para ser capaz de ouvir os sons do próprio ambiente.			I/T

DIFERENTES CULTURAS MUSICAIS EM CONTEXTO	Estilos e gêneros musicais (folclórico, popular e erudito).	I	T	T
	Canções, brinquedos cantados, canto em conjunto (canções infantis, de ninar, folclórica).	I/T	T	T/C
	Preservação das tradições culturais brasileiras (cantigas e brincadeiras de roda do folclore brasileiro).	I/T	T	T/C
	Estilos/gêneros musicais (folclórica popular e erudita).			I/T
	Canções: ritmos diversos, como marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas.			I/T
	Hino Nacional Brasileiro, Hino de Ponta Grossa.	I	T	T
	Reconhecimento do entorno sonoro da comunidade escolar.	I	T	T
	Canções e cantigas presentes no meio familiar.	I		T/C
	Influência das canções folclóricas brasileiras e étnicas.			I/T
	Estilos e gêneros musicais (cantigas de roda, indígenas e africanas).			I/T

Organização dos Conteúdos de Música para o Segundo Ciclo

EIXOS	CONTEÚDOS	4º ANO	5º ANO
PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL	Exploração sonora: sons naturais, ambientais e corporais.	R/C	
	Qualidades do som (Altura, Intensidade, Duração e Timbre).	R/C	
	Escala musical: dó.	I/T	C
	Percepção dos compassos binário, ternário e quaternário.	I/T	T/C
	Percepção sonora (sons corporais, ambientais) e silêncio (pausa).	I/T	
	Higiene Vocal – cuidados com a voz.	I/T	T/C
	Prática musical: desenvolvimento da percepção musical (volume, timbre, percepção sonora, melodia e ritmo).		T/C
	Percepção sonora: sons corporais, ambientais.	R/T	T/C
	Silêncio (pausa) na música.	I/T	
	Parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre).	R/T/C	
	Percepção dos compassos binário, ternário e quaternário.	I/T	T
	Prática vocal: cânones e ostinatos.	I/T	T/C

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Movimento expressivo (ações corporais por meio do espaço caminho, plano, distâncias, ritmos, pausas).	I/T	
	Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira e Hino a Ponta Grossa.	R/T	T/C
	Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira, Proclamação República, Hino da Independência, Hino do Paraná e de Ponta Grossa.	I/T	
	Expressão corporal com jogos (jogo das notas musicais, jogo de andamento musical, etc.).	I/T	
	Percepção rítmica: execução e reconhecimento de células rítmicas.	I	T
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO	Formação de conjuntos instrumentais de percussão.	I	T
	Criação de coreografias para a quadrilha, em festas juninas e outros.	I/T	
	Criação de paródias.	I	I/C
	Classificação dos instrumentos (Percussão, Sopro e Cordas).		I/T/C
	Criação de paródias e jingles.	I	T
	Improvisações, envolvendo lendas, parlendas, trava línguas, cantigas de roda, cantigas de ninar, trovas e adivinhas.	I	I/C
	Sonoplastia.	I	T
	Expressão corporal com jogos (jogo das notas musicais, jogo de andamento musical, etc.).	I	T
	Percepção rítmica: execução e reconhecimento de células rítmicas.		I/T/C
DIFERENTES CULTURAS MUSICAIS EM CONTEXTO	Estilos e gêneros musicais (cultura popular, MPB e erudito).	I	T
	Canções, brinquedos cantados.	I/T	
	Prática coral: cânones e ostinatos.	I	T
	Gêneros musicais variados: folclórico, popular, erudito, etc.	I	T/C
	Apreciação musical de diferentes estilos musicais.	I/T	T
	Cultura popular: canções, jogos rítmicos, danças, brincadeiras de mão, parlendas, trava-línguas e trovas.	R/T	T/C
	Canções indígenas e regionais.	I/T	T/C

Avaliação

Entendendo a música como conteúdo e não apenas como exercício, a avaliação no ensino da música deve perpassar todo o processo de ensino-aprendizagem, buscando estratégias para perceber o que os alunos sabem ou não sabem, seus interesses e suas experiências no convívio familiar e em outros espaços de convivência e assim verificar o nível de conhecimento dos alunos. De acordo com os PCNs, a "função de avaliar não pode se basear apenas e tão somente no gosto pessoal do professor". Seguindo esse pensamento, para avaliar o aluno, o professor deve seguir critérios definidos e levar em conta o progresso e o esforço pessoal de cada um, como também a história de vida de cada educando. Dessa forma, a avaliação pode ocorrer em uma perspectiva formal ou informal. Formal por meio de registros, autoavaliação, trabalhos práticos, portfólios entre outros, e informal, por meio das observações e acompanhamento diário do professor.

De acordo com as Orientações Pedagógicas paro os Anos Iniciais do Estado do Paraná, a avaliação no campo da música "deve ser focada na apropriação pelos alunos do conhecimento musical (sons graves e agudos) e da possibilidade de identificação desse conteúdo em diversas fontes sonoras como os sons do cotidiano e na música".

Sabendo que a avaliação faz parte do processo do ensino e da aprendizagem e deve contribuir para a construção de uma escola de boa qualidade, Nascimento (2013) afirma que devemos construir uma Educação Musical consciente de suas condições de tempo e espaço e que seja acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos (NASCIMENTO, 2013, p. 37).

O ensino da música está inserido nesse processo de construção de uma escola voltada a proporcionar uma educação integral dos alunos e apresentar caminhos para a formação de pessoas mais humanas e mais sensíveis.

PREFEITURA DE
PONTA GROSSA

Concepção de Avaliação

No cenário educacional do Brasil, a avaliação é alvo de discussões e debates por diversos autores que estudam e pesquisam sobre o assunto e, também, por todos os atores envolvidos no processo educacional brasileiro. Essas discussões perpassam todas as esferas, que vão desde a federal, estadual e municipal, as quais normatizam, e chegam até as unidades escolares que analisam e aplicam.

Essas discussões têm sido fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, mediante várias mudanças ocorridas no campo educacional brasileiro nos últimos anos.

Sabemos que, no decorrer da história educacional, o termo avaliação foi muito associado às ideias de aprovação e reprovação com um fim em si mesma, sem levar em conta todo o processo e sem levar em conta o ensino. Somente a aprendizagem era considerada, somente o aluno era avaliado. Essa forma de avaliar se caracterizava por uma ação classificatória, autoritária, excludente e antidemocrática. Pensando dessa forma, era natural, como diz Antunes (2010, p. 13), que avaliação e medida tivessem a mesma conotação, pois o conhecimento era entendido como "um bem que se acumulava, um material que enchia um reservatório previamente existente no cérebro de cada indivíduo supostamente vazio."

De acordo com Antunes (2010), hoje, os tempos são outros, não porque os educadores passaram a pensar de forma diferente, mas porque houve interferência do Estado que, preocupado em diminuir os gastos com a questão da repetência, cria sistemas "automáticos" de aprovações, que diminuem e mascaram o verdadeiro sentido da avaliação. Assim saímos de um extremo a outro. Dessa forma, o conhecimento começa a ficar enfraquecido, deficiente e desqualificado, ainda que essas questões, por sorte, sejam pontuais e não generalizem tais situações. Nesse sentido, os estudos e as discussões sobre o processo de avaliação da aprendizagem são tão importantes.

Precisamos pensar hoje num sistema de avaliação pautado por ações mais humanas, mais justas, que contribuam e que favoreçam a aprendizagem dos alunos, de forma eficiente, não classificatória, voltadas para a inclusão e não para a exclusão injusta e desumana. Uma das tentativas na busca de uma solução para superar a cultura da reprovação, é a organização do ensino em ciclos. Nessa organização está intrínseco o princípio da progressão continuada. A progressão continuada garante a passagem dos alunos, sem retenção nos anos que compõem cada ciclo.

Antes, o aluno que não sabia o conhecimento necessário era reprovado quantas vezes fossem necessárias, sem que houvesse uma preocupação com sua dificuldade, nem se pensava em outras alternativas para superar tais dificuldades e, sem que houvesse investimentos na aprendizagem do aluno, a culpa pela não aprendizagem era somente do aprendiz. Concordamos com Paro (2001), quando diz que:

> Não dá para admitir que, diante do não aprendizado, no final do ano, se possa pensar na alternativa da retenção. Trata-se primeiro, de não deixar chegar ao final do ano sem saber. Mas, se chegou sem aprender, é preciso prever alguma medida que compense o erro cometido, sem o recurso cômodo (mas deletério) da reprovação.

Precisamos garantir ao nosso aluno o direito da aprovação, mas acima de tudo devemos garantir o direito da aprendizagem, não podemos apenas aprovar o aluno sem saber. O aluno precisa dominar o conhecimento do primeiro ciclo, para poder acompanhar, com segurança, o ciclo seguinte.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em Seção I, registra sobre a avaliação da aprendizagem e define o seguinte:

> Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.
>
> § 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.
>
> § 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto políticopedagógico da escola.
>
> § 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.
>
> § 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2013, p. 76).

Nessa direção, entendemos que a avaliação deve acontecer de tal maneira que o aluno possa aprender, ao mesmo tempo em que é avaliado. Ela dever ter caráter diagnóstico e formativo e, assim, contribuir para uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e, não somente para classificar o aluno, ou para tomar ciência sobre o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e ponto final. A avaliação deve servir de ponto de partida para tomada de novas decisões sobre a aprendizagem do educando, como também refletir sobre a forma de ensinar, com o propósito de levar o aluno a atingir os objetivos definidos. Grillo, M.C; Lima, V. M.R (2010) afirmam que a avaliação com função diagnóstica "fortalece o esforço para a retomada do estudo da forma mais adequada e não se torna um ponto definitivo de chegada, uma vez que o objeto da avaliação é dinâmico."

Para que o professor possa perceber se o aluno realmente compreendeu o assunto estudado, ele precisa utilizar instrumentos que favoreçam ao estudante oportunidades de demonstrar, em diferentes situações, a compreensão desse conhecimento, pois, de acordo com Moreira (1999),

> [...] é muito mais importante ter ideias claras sobre o que é aprendizagem significativa, organizar o ensino de modo a facilitá-la e avaliá-la coerentemente, talvez com novos instrumentos, mas, com outra concepção de avaliação. Para avaliar a aprendizagem significativa, muito mais essencial do que instrumentos específicos é a mudança conceitual necessária por quem faz a avaliação (MOREIRA, 1999, p. 63 apud PARANÁ, 2010, p. 64).

Portanto a avaliação precisa ser contínua, processual e formativa, com a utilização de vários instrumentos, os quais indicarão como os alunos vão-se modificando no decorrer do processo, em direção aos objetivos da disciplina, da mesma forma que indicarão ao professor a necessidade de novos encaminhamentos a respeito de sua prática. Grillo et all (2010) nos dizem que

> ensinar, aprender e avaliar são fenômenos distintos, mas pertencentes a uma mesma atividade pedagógica, por isso a avaliação não pode ser tratada de forma estranha ou esporádica; pelo contrário, deve ser entendida como uma atividade rotineira e intrínseca a ação educativa. [...] A avaliação, é pois, imprescindível a aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, propõe novas indagações, mostra incompletudes e mostra novos caminhos. Deve estar presente ao longo do processo, não podendo reduzir-se a um momento final de uma prática (GRILLO et al., 2010, p. 20).

Nessa mesma direção, Antunes (2010) enfatiza que a avaliação da aprendizagem não pode acontecer em apenas um momento, como também não deve ser utilizado apenas um instrumento avaliativo. Para ele:

> ...uma avaliação do rendimento escolar somente pode ser considerada eficiente quando produto de uma observação contínua ao longo do período escolar e não somente concentrada nos momentos de provas e exames. Essa avaliação pode valer-se dessas provas – com e sem consulta – mas precisa aceitar também os trabalhos realizados individualmente e em grupo; a capacidade do aluno de encontrar e selecionar informações e sua propriedade em associá-las aos saberes que pertencem a sua estrutura cognitiva. Somente com um "leque" de múltiplos componentes pode o professor, como verdadeiro juiz proferir um criterioso veredicto (ANTUNES, 2010, p. 17).

Diante do exposto, a escola deve perceber a avaliação como uma forte aliada nesse processo, capaz de promover situações de reflexão sobre sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, salientamos sobre a importância de uma avaliação consistente no decorrer do processo. A avaliação precisa ser encaminhada não somente com o foco na aprendizagem do aluno, mas em todos os processos e sujeitos envolvidos na ação de ensinar e aprender. Sabendo que a aprendizagem é um direito da criança, a avaliação da aprendizagem deve servir de instrumento para a garantia desse direito.

Organização da Escola

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, baseada nos princípios colocados pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 23), organizou a primeira fase do Ensino Fundamental em 5 anos, constituídos em dois ciclos:

- 1º Ciclo - Ciclo de Alfabetização – um continuum de 3 anos, compreendendo o 1º, 2º e 3º ano com idade de 6, 7 e 8 anos, respectivamente.
- 2º Ciclo - Ciclo de Escolarização – um continuum de 2 anos, compreendendo o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa organização garante a continuidade dos estudos no interior dos ciclos, permitindo-se a retenção de alunos, apenas no final de cada ciclo. Nessa forma de organização escolar não se aceita a repetência pura e simplesmente e, nem tampouco, a promoção automática. O aluno com dificuldades de aprendizagem deve ser atendido durante todo o ciclo, tanto dentro da classe, com estudos individualizados, como em contraturno, nas classes de apoio pedagógico.

Essa organização objetiva garantir às crianças a possibilidade de sucesso na escola e o respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional, ou seja, em seu desenvolvimento integral.

Para a avaliação dos alunos, o professor deverá ter como eixo, os objetivos explicitados no planejamento de ensino das várias áreas do conhecimento, em diferentes situações de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais dos alunos, do grupo onde estão inseridos e o próprio contexto.

Os objetivos a serem trabalhados em cada ano, no decorrer dos ciclos, estão estabelecidos nos Pareceres Avaliativos, os quais estão fundamentados na Matriz Curricular estabelecida pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental emanada da Secretaria Municipal de Educação.

A avaliação acontecerá de forma contínua e processual, e deverá expressar a totalidade do aproveitamento escolar. Para verificar o rendimento escolar do aluno, o professor utilizar-se-á de vários instrumentos, os quais indicarão como os alunos estão se modificando no decorrer do processo, em direção aos objetivos de cada disciplina, tais como:

- Observação diária dos alunos;
- Discussão de temas previamente estudados;
- Elaboração de pesquisas;
- Provas escritas e orais;
- Autoavaliação;
- Relatórios de aulas práticas, passeios, visitas;
- Registro escrito e mediante desenhos das etapas de experiências científicas;
- Confecção de materiais, cartazes, e manuais;
- Organização de álbuns, diários, folders e jornais;
- Todas as técnicas, instrumentos e procedimentos adequados para avaliar as diferentes situações de ensino e de aprendizagem que contribuam para enriquecer o processo avaliativo.

Promoção dos Alunos

Nessa proposta de avaliação, é de fundamental importância que a criança com dificuldades na aprendizagem receba atenção especial, e que avance em seu desenvolvimento. Assim o aluno só avançará para o ciclo seguinte após a apropriação dos conceitos fundamentais e o desenvolvimento das habilidades básicas na leitura e escrita e na matemática, do ciclo em que se encontra.

A reprovação do aluno no final do ciclo em que se encontra não ficará apenas a critério do professor, mas é uma decisão tomada em conjunto com o Conselho de Avaliação.

Conselho de Avaliação

- No final do 1° ciclo: será formado pelo/a professor/a que atua no 3° ano em que se encontra o/a aluno/a, o/a professor/a que atuará no 4° ano (no ano seguinte), pelo/a diretor/a da escola e coordenador/a pedagógico/a da escola;
- No final do 2° ciclo: será formado pelo/a professor/a que atua no 5° ano em que se encontra o/a aluno/a, o/a professor/a que atuará no 5° ano (no ano seguinte), pelo/a diretor/a da escola e coordenador/a pedagógico/a da escola;

A promoção dos alunos de um ciclo para outro será documentada em ficha própria (Parecer Avaliativo). Considerando que cada ciclo tem objetivos definidos para cada área do conhecimento, os quais os alunos precisam atingir e/ou dominar.

Em relação à frequência, deve-se levar em conta o que estabelece a legislação vigente. A LDB em seu Art. 24, Inciso VI, registra que o "controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto em seu Regimento Escolar e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação".

No entanto, o aluno que ultrapassar o limite de faltas terá a oportunidade de se aprovado pelo Conselho de Avaliação, desde que atinja os objetivos previstos para o ciclo em que se encontra, conforme o que delibera o inciso V alínea "a" do mesmo artigo acima citado: "a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais".

Cabe ressaltar que a equipe gestora da escola deve ter o registro de todas as providências que tomou em relação aos alunos faltosos como:

- registro dos contatos que teve com a família e das providências tomadas;
- encaminhamentos a projetos de recuperação de estudos;
- encaminhamento de relatório ao Conselho Tutelar.

O Conselho de Avaliação se reunirá para deliberar sobre a aprovação ou reprovação dos alunos das turmas de 3° e 5° ano do Ensino Fundamental, sabendo-se que:

- os alunos que frequentaram o 3° e o 5° ano, além do Parecer Avaliativo, o qual ficará arquivado na pasta individual do aluno, deverá também ter o registro em Ata própria do Conselho de Avaliação sobre a decisão de reprovar ou aprovar o aluno, o qual foi submetido ao Conselho de Avaliação;
- o Conselho se reunirá apenas para deliberar sobre os alunos que apresentaram muitas dificuldades durante o ano letivo;

- na redação da ata do Conselho de Avaliação deverá conter o nome dos alunos aprovados ou reprovados, especificando os procedimentos que a escola realizou até chegar à conclusão final.

O aluno do 3º ano que foi submetido ao Conselho de Avaliação e foi reprovado, frequentará novamente o 3º ano, no ano seguinte. Já o aluno que foi aprovado, no ano seguinte frequentará o 4º ano.

O aluno do 5º ano que foi submetido ao Conselho de Avaliação, se reprovado, cursará novamente o 5º ano no ano seguinte; se aprovado, no ano seguinte cursará o 6º ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino.

Conselho de classe

O Conselho de Classe é formado pelo professor que atua na classe, e pela equipe gestora da escola: diretor/a e coordenador/a pedagógico/a. Esse Conselho se reunirá ao final de cada trimestre para avaliar e refletir sobre a frequência e desempenho dos alunos do 1º ao 5º ano.

No final do ano o Conselho de Classe se reunirá para deliberar sobre a frequência e desempenho dos alunos do 1º ao 5º ano.

Em relação à frequência, deve-se levar em conta o que estabelece a legislação vigente, de acordo com a LDB em seu Art. 24, Inciso VI, desde que a Equipe de Gestão da escola tenha tomado todas as medidas cabíveis em relação à permanência do aluno na instituição. Entretanto, nessa proposta, o aluno que ultrapassar o limite de vinte e cinco por cento das faltas no 1º, no 2° ou no 4º ano, terá a oportunidade de ser aprovado pelo Conselho de Classe, uma vez que a recuperação de estudos lhe é garantida pela Deliberação 002/2013 – CME, art.15.

Cabe ressaltar que a Equipe Gestora da escola deve ter o registro de todas as providências tomadas em relação aos alunos faltosos como:

- registro dos contatos que teve com a família e das providências tomadas;
- encaminhamentos a projetos de recuperação de estudos;
- encaminhamento de relatório ao Conselho Tutelar.

Será necessário o registro da Ata do Conselho de Classe, com o nome de todos os alunos aprovados, o nome de todos os alunos reprovados (por falta) especificando os procedimentos que a escola tomou até chegar a decisão final.

O aluno que extrapolar o limite de cinquenta e um por cento de faltas consecutivas, será considerado desistente. No ano seguinte, se o aluno comparecer à escola, ele será matriculado no mesmo ano em que foi considerado desistente.

O aluno que ultrapassar os vinte e cinco por cento de faltas alternadas e não tenha atingido os objetivos previstos para o ano em que está matriculado, terá a oportunidade de ser aprovado pelo Conselho de Classe, uma vez que a recuperação de estudos lhe é garantida pela Deliberação 002/2013 – CME, art.15 (em anexo). Se o aluno(a) for considerado(a) aprovado (a) pelo Conselho de Classe, deverá ser matriculado(a) no ano seguinte, de acordo com a sequência dos anos no interior do ciclo. Se considerado(a) reprovado(a), frequentará o mesmo ano em que estava matriculado.

Para encerrar cada ano letivo, a Coordenadora pedagógica da escola deverá redigir a ATA FINAL, constando o total de alunos matriculados, o total de alunos aprovados, o total de alunos reprovados, o total de alunos desistentes, se houver, e o total de alunos transferidos por turma.

Registro de avaliação

O processo de acompanhamento do desenvolvimento escolar do aluno será devidamente registrado pelo professor regente da turma, trimestralmente, em Parecer Avaliativo.

Para os alunos do primeiro ciclo o Parecer Avaliativo deverá acompanhá-los desde o 1º até o 3º ano. Ao término do 3º ano, o parecer deverá ficar arquivado na pasta individual do aluno.

Para os alunos do 2º ciclo o Parecer Avaliativo deverá acompanhá-los do 4º ao 5º ano. No final do 5º ano, o Parecer Avaliativo deverá ficar arquivado na pasta individual do aluno.

Ao final do 2º ciclo, o professor regente da turma deverá preencher o Parecer Conclusivo (ficha padrão em anexo), o qual deverá acompanhar a transferência do aluno que cursará o 6º ano.

Transferências

A movimentação do aluno de uma escola para outra deve ser objeto de análise em duas situações:

- Transferência recebida: o aluno egresso de outra escola ingressará no ano do ciclo indicado pela série em que se encontra, caso venha do sistema seriado, salvaguardando os direitos adquiridos;
- Transferência expedida: ao aluno que solicitar transferência será emitido o Histórico Escolar, em modelo adotado pela Secretaria Municipal de Educação e acompanhará a documentação de transferência o Parecer Avaliativo original da turma e ano em que o aluno está frequentando; e uma cópia do Parecer Avaliativo deverá ficar arquivada na pasta individual do aluno. A expedição da transferência dar-se-á mediante declaração de existência da vaga na escola em que o aluno vai frequentar.

Instrumentos de registro de avaliação

Consideramos como instrumentos de registro de avaliação os Pareceres Avaliativos do primeiro e do segundo ciclos, os registros em atas próprias dos Conselhos de Classe e dos Conselhos de Avaliação e o Parecer Conclusivo.

- Parecer Avaliativo do 1º ciclo: o Parecer Avaliativo do primeiro ciclo compreende o 1º, o 2º e o 3º ano. O professor regente da turma avaliará, trimestralmente, o aluno dentro do ciclo, correspondente ao ano em que o aluno está inserido, e ele será acompanhado, também, pelos pais, e ou responsáveis, dos alunos que, trimestralmente, serão chamados à escola para tomar ciência do rendimento escolar dos seus filhos.
- Parecer Avaliativo do 2º ciclo: o Parecer Avaliativo do segundo ciclo compreende o 4º e o 5º ano. O professor regente da turma avaliará trimestralmente o aluno dentro do ciclo, correspondente ao ano em que o aluno está inserido, e ele será acompanhado também pelos pais e ou responsáveis dos alunos que trimestralmente serão chamados à escola, para tomar ciência do rendimento escolar dos seus filhos.
- Conselho de Classe: ao final de cada trimestre a Equipe Gestora da escola se reunirá com cada professor regente da turma de cada ano, de cada ciclo, para registrar o desempenho das turmas, quanto à frequência e rendimento da aprendizagem dos alunos, bem como das dificuldades enfrentadas na turma e procedimentos para melhoria do processo de ensino e

de aprendizagem.

- Conselho de Avaliação: O Conselho de Avaliação se reunirá no final do 1º e do 2º ciclos para deliberar sobre a aprovação ou reprovação dos alunos das turmas de 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental.
- Parecer Conclusivo: esse instrumento de avaliação será preenchido pelo professor regente de turma, no final do 2º ciclo, o qual acompanhará o aluno que for aprovado no 5º ano e frequentará o 6º ano do Ensino Fundamental.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a Política de Educação Especial, na Perspectiva da Inclusão Escolar, do Ministério da Educação, os sistemas de ensino devem-se organizar para oferecer a todos/as os/as alunos/as, além do acesso e da permanência na escola, os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar.

Caso contrário, corre-se o risco da mais perversa das formas de exclusão: a exclusão na escola. Ou seja, o aluno tem acesso e permanência garantidos na escola, mas aprende muito pouco, ou quase nada. Isso apenas mascara os índices de exclusão escolar, mas não garante o êxito escolar e a promoção social desses educandos que passam pela escola, não se beneficiam dela como poderiam, ou deveriam.

A exclusão que se opera dentro da escola nem sempre é visível, como é a que se manifesta por meio da separação física, isto é, espacial. A exclusão na escola pode acontecer, também, como formas dissimuladas, mas presentes nas relações sociais acerca dos excluídos.

Incluir não é apenas inserir alunos/as com deficiências nas classes regulares, imaginando, ingenuamente, que todas as suas necessidades serão atendidas. Também é equivocada a interpretação de que a educação inclusiva refere-se apenas aos/as alunos/as com deficiências, uma vez que ela contempla as diferenças de gênero, raça e etnia.

Apenas a expansão do número de matrículas desses/as educandos/as não caracteriza verdadeiramente a proposta de educação inclusiva. Para que a inclusão se efetive, é necessário enfrentar e resolver os problemas que levam à seletividade operada dentro do sistema educacional, garantindo a todos/as os/as educandos/as as condições necessárias a apropriação e construção do conhecimento (CARVALHO, 2009).

Entendida dessa forma, a inclusão significa um avanço educacional, uma vez que prevê novas alternativas de ação pedagógica, a fim de combater a exclusão escolar, primando pela qualidade da aprendizagem. Em uma escola inclusiva, acredita-se que todos/as podem-se desenvolver e aprender, desde que sejam adequadamente ensinados/as e mediados/as nesse processo. "A melhoria da qualidade das respostas educativas e a remoção de barreiras para a aprendizagem representam o especial na educação". (CARVALHO, 2009).

Contudo, para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos/as os/as educandos/as, principalmente daqueles/as que apresentam dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário, além do investimento na estrutura física das escolas, um grande investimento em recursos humanos (formação e assessoramento técnico aos professores e apoio pedagógico complementar aos alunos que necessitam).

No atendimento educacional aos/as alunos/as que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, é importante que o professor não se sinta sozinho, único responsável pela aprendizagem, mas que ele tenha o apoio necessário para desempenhar as atividades pedagógicas e efetivar, assim, a passagem de um discurso inclusivo para uma prática de inclusão. É fundamental atentar para o fato de que a inclusão educativa deve ser um projeto da escola e, não, de profissionais isolados. A proposta é, portanto, remover as barreiras para aprendizagem, repensando a organização escolar, a fim de atender às necessidades educacionais de cada aluno/a.

Essa escola, chamada de inclusiva, é perfeitamente factível e já está sendo "construída", pois a

inclusão é um processo complexo que vai-se estabelecendo paulatinamente e que depende de um contínuo desenvolvimento organizacional e pedagógico dos sistemas de ensino. A articulação entre o ensino comum e a educação especial deve visar sempre à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos/as alunos/as que se beneficiam desse serviço.

As diretrizes do trabalho da equipe de educação especial da Secretaria Municipal de Educação estão centradas na causa da educação inclusiva, cujos princípios estão legalmente garantidos em todo território nacional. Princípios esses que apontam para a luta contra a exclusão e a busca de um ideal de escola que inclua a todos/as os/as alunos/as, independentemente, de suas condições pessoais, sociais ou culturais. Dessa forma, a formação continuada dos/as profissionais da educação que atuam nas Escolas e nos CMEIs da Rede Municipal de Educação, no que se refere aos princípios e práticas da educação inclusiva é um dos focos principais do trabalho da equipe de educação especial da SME.

As ações dessa equipe são organizadas com os seguintes propósitos:

- contribuir para a modernização da escola, com base em princípios democráticos e educacionais que valorizem as diferenças, em vez da homogeneidade;
- apoiar a elaboração de projetos educacionais centrados no desenvolvimento de valores inerentes à educação inclusiva;
- colaborar para a melhoria da qualidade do ensino inclusivo, mediante aprimoramento do processo pedagógico, no âmbito escolar;
- garantir a interlocução entre o ensino regular e o ensino especializado, no sentido de promover a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as;
- viabilizar a avaliação psicopedagógica dos/as educandos/as que necessitem e proceder os devidos encaminhamentos;
- prestar assistência social aos alunos e suas famílias que necessitem desse serviço;
- estabelecer um sistema de apoio aos profissionais da educação que atuam nas escolas e CMEIs da RME, configurado pela adoção de estratégias que ajudem os/as professores/as e gestores/as escolares a enfrentar os desafios da escola inclusiva, tais como:
    - organização do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, em contraturno, em classes de apoio pedagógico ou salas de recursos multifuncionais tipo I e II, conforme as Instruções Normativas 004/2013 e 009/2013, da SME;
    - disponibilidade de tutores/as para alunos com deficiências, conforme a Instrução Normativa 008/2013, da SME ;
    - disponibilidade de professor/a bilíngue (com domínio da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa) para acompanhamento específico de alunos/as com surdez;
    - formação continuada abordando temas pertinentes à inclusão escolar, para professores/as e gestores/as escolares.

Entende-se que os serviços de apoio são necessários e devem fazer parte da política educacional do município, bem como do projeto político-pedagógico das escolas. Os recursos humanos são essenciais para a realização dessa escola de boa qualidade para todos/as: a escola inclusiva. Por isso, a formação continuada dos professores que prestam atendimento educacional especializado aos/as alunos/as que necessitam, também é um foco importante do trabalho da equipe de educação especial da SME.

Os serviços de apoio especializado também podem ser ofertados por meio de parcerias com as escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, ou com os centros de atendimento especializados, de forma a atender aos dispositivos legais.

No que se refere aos problemas de aprendizagem, os diagnósticos devem permitir a descoberta das necessidades e dos potenciais dos educandos. É importante o diagnóstico, tão logo a criança atinja a idade em que seja possível realizá-lo, a fim de que o professor obtenha as informações necessárias para intervir em sala de aula, evitando rótulos desnecessários. A criança, cuja causa das dificuldades de aprendizagem não tenha sido devidamente descoberta, avaliada, poderá ser facilmente rotulada de preguiçosa, bagunceira, desinteressada.

A elaboração de diagnósticos precisos e de escolhas de técnicas que ajudem crianças e adolescentes a serem incluídos nas escolas de ensino regular constitui a base para a orientação do planejamento escolar. Para realizar essa tarefa, é necessária uma perspectiva interdisciplinar que agregue diferentes especialidades, mas com um olhar convergente para o alvo da intervenção: o sujeito, suas peculiaridades, e suas necessidades.

É nesse sentido que o trabalho interdisciplinar busca identificar as barreiras existentes para a aprendizagem, com vistas às providências necessárias para removê-las ou minimizá-las. Pretende-se, com esse trabalho, identificar os limites e as potencialidades, dentro do processo de aprendizagem escolar, com a participação de todos/as os/as envolvidos/as, em prol da melhoria da qualidade da prática educacional.

A organização do trabalho da equipe de Educação Especial tem o enfoque psicopedagógico

A Psicopedagogia, como área de convergência de conhecimentos da Psicologia, da Saúde e da Pedagogia, vem-se confirmando essencial para a avaliação, estimulação e reabilitação de educandos/as com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

A compreensão dos problemas de aprendizagem, a partir da teoria e da prática psicopedagógica, baseia-se nos conhecimentos neurocientíficos inter-relacionados ao processo educacional, tornando possível o diagnóstico diferencial entre dificuldade e distúrbio ou transtorno de aprendizagem. A presença de dificuldade de aprendizagem não implica, necessariamente, um distúrbio ou transtorno (RELVAS, 2009 apud SANTOS e ANDRADE, 2011).

Como eixo teórico, a Psicopedagogia respalda-se no modelo clínico, enfocando a correlação entre os sintomas e as causas endógenas e exógenas, que interferem no processo de aprendizagem, impedindo o acesso da criança ao conhecimento (PAIN,1985).

Com exceção da problemática orgânica e intelectiva, os problemas familiares são apontados como determinantes do sucesso ou do fracasso escolar. Por outro lado, sabe-se que as opções metodológicas, bem como a forma como o/a professor/a organiza o trabalho pedagógico em sala de aula, também podem incidir de maneira decisiva no desempenho escolar dos educandos. Assim, considera-se que déficits familiares e pedagógicos também constituem fatores que interferem significativamente no processo de aprendizagem. Segundo Fernández (1990), esses fatores também acabam sendo responsáveis pelo bloqueio e pela inibição da criança para o conhecimento.

Nessa perspectiva, a óptica psicopedagógica não se prende apenas aos sintomas, mas às suas reais causas. Para tanto, o/a psicopedagogo/a utiliza-se da técnica de "escuta" dos sintomas, por meio da correlação sujeito-ambiente. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico busca resgatar as causas das dificul-

dades apresentadas pelos/as alunos/as e reestruturar os vínculos do/a educando/a com a aprendizagem, propiciando o desenvolvimento de estruturas de pensamento necessárias a esse processo.

Portanto, uma visão integrada: aluno/a escola/família é fundamental para que se efetive um atendimento interdisciplinar ao/a aluno/a com dificuldades de aprendizagem, por meio de uma equipe multiprofissional, com foco na inclusão escolar. Essa forma de atendimento permite uma análise ampla de cada caso, para a tomada de decisão sobre qual a melhor forma de atendimento e quais são os encaminhamentos necessários, a fim de corresponder às necessidades educacionais dos/as alunos/as em questão.

O atendimento psicopedagógico atinge plenamente seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem do/a aluno/a atendido/a, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às suas necessidades de aprendizagem. Dessa forma, o fazer pedagógico se transforma, podendo se tornar uma ferramenta poderosa no processo de remoção das barreiras à aprendizagem.

Atualmente, a avaliação psicopedagógica tem sido proposta de forma abrangente e dinâmica, da qual o professor do aluno avaliado faz parte indiscutivelmente. "O objetivo é que a avaliação sirva para o processo de tomada de decisão quanto ao perfil e à intensidade dos apoios que o aluno e sua família necessitam" (CARVALHO, 2009).

As decisões sobre as alternativas de ação pedagógica devem ser tomadas junto aos profissionais da educação que atuam nas escolas (professores/as e gestores/as escolares), com o objetivo de implementar estratégias de ação pedagógica que garantam a aprendizagem.

Organização do trabalho nas classes de apoio pedagógico

Considerando os princípios da Educação Inclusiva, as escolas da Rede Municipal de Ensino podem organizar as Classes de Apoio Pedagógico, para atender, em contraturno, os/as alunos/as que apresentam defasagem e/ou dificuldades de aprendizagem, conforme a sua demanda.

O atendimento pedagógico oferecido nas classes de apoio pressupõe uma intervenção educativa cujo objetivo é favorecer ou estimular o desenvolvimento de estruturas intelectuais necessárias para o acesso dos/as alunos/as ao currículo escolar.

Para ingressar na classe de apoio, os/as alunos/as devem ser acompanhados/as de um relatório descritivo de suas dificuldades no processo de aprendizagem, elaborado pelo/a professor/a regente. Esses relatórios darão início a um projeto de recuperação das dificuldades desses/as alunos/as, que será elaborado pelo/a professor/a da classe de apoio, sob o assessoramento do/a coordenador/a pedagógico/a da escola. Com base nesse projeto, o/a professor/a da classe de apoio fará o seu planejamento, dando continuidade aos registros dos progressos e da frequência dos/as alunos/as, até a sua dispensa da classe de apoio.

O trabalho pedagógico nas classes de apoio deve englobar o trabalho com as dificuldades específicas de cada aluno/a, em relação à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, com a utilização de materiais diversos e atividades dinâmicas que desafiem os/as alunos/as a pensar e a buscar soluções para as questões que lhes são propostas.

As atividades propostas devem estar ligadas aos interesses dos/as alunos/as e propiciar a aprendizagem de conceitos que possibilitem a organização do pensamento. Nesse sentido, o trabalho deve-se fundamentar em situações que exijam que os/as alunos/as utilizem o raciocínio para a resolução de determinado problema.

Ao empreender ações que possibilitem a aprendizagem, o/a professor/a da classe de apoio assume

o papel de mediador/a da relação dos/as alunos/as com o conhecimento, sem perder de vista a promoção da sua autonomia intelectual. Concomitante a esse trabalho, o/a professor/a da classe de apoio deve proporcionar aos/as seus/as alunos/as a participação em atividades lúdicas, jogos e demais projetos da escola que também vão contribuir para a superação das dificuldades escolares e, consequentemente, para o êxito escolar.

Esse atendimento deve ser realizado, preferencialmente, por professores/as com especialização em psicopedagogia ou outro curso, cujo enfoque esteja voltado para a melhor compreensão do processo de aprendizagem e seus obstáculos.

Organização do trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE)[1]: salas de recursos multifuncionais

A organização da educação na perspectiva inclusiva deve ser pautada na participação de todos/as, de maneira a minimizar ou eliminar qualquer tipo de exclusão, com base na igualdade de condições e no respeito à subjetividade.

Contudo, essa igualdade não pode ser encarada em seu sentido literal (tornar igual), uniformizando as práticas para todos e buscando o mesmo desempenho. Ao contrário disso, é preciso compreender que cada pessoa é única, e que esse princípio a torna igual, pois somos diferentes uns dos outros. Portanto, a inclusão propõe a valorização das diferenças, o que abre um leque de possibilidades de transformação de recursos e práticas pedagógicas. Isso contribui para que os indivíduos atuem na sociedade de forma autônoma e independente.

Com essa perspectiva, a Educação Especial, em sua transversalidade, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; o que favorece a organização de recursos e serviços educacionais, de forma a auxiliar o processo de escolarização dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, promovendo a acessibilidade aos diferentes espaços e ao currículo.

As discussões atuais no campo educacional têm posto em evidência a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, a qual apresenta como uma de suas propostas o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como característica identificar, elaborar e organizar "recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Entretanto, o AEE já estava previsto desde a Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 208, inciso III, quando afirma que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Nesse enfoque, o AEE tem por objetivo complementar e/ou suplementar a formação do/a aluno/a para o exercício da cidadania com autonomia. O AEE, de acordo com a CF/88, deve acontecer na rede regular de ensino e, a partir da portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, acontece no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Essa sala é destinada a uma demanda específica de alunos/as e deve atender às pessoas com algum tipo de deficiência, alunos/as com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD – autismo, síndrome de espectro do autismo e psicose infantil), e alunos com altas habilidades e/ou superdotação.

O AEE acontece, preferencialmente, na própria escola comum do aluno, ou na escola polo mais

[1] Instrução Normativa 004/2013, da Secretaria Municipal de Educação

próxima de sua residência, pois isso facilita "que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no diaadia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos" (ROPOLI, 2010, p. 18).

As escolas e os CMEIs da Rede Municipal de Ensino também contam com o auxílio de tutores/as para alunos/as com deficiências, o que configura um apoio para o processo inclusivo. Entretanto a atuação do/a tutor/a não se restringe apenas ao atendimento de um/a único/a aluno/a, pois ele/a dá suporte ao/a professor/a regente, ajudando na organização das atividades pedagógicas e na produção de materiais diversificados que favoreçam a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais tem como finalidade o atendimento aos/as alunos/as com alguma deficiência (física, intelectual e/ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD – autismo, síndromes do autismo, psicose infantil) ou altas habilidades/superdotação.

Conforme estabelece o Decreto Nº 7.611/2011, o AEE deve desenvolver estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade que promovam a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Para tanto, o trabalho desenvolvido nessas salas deverá complementar a formação dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento; ou suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais tem como objetivos:

I. A promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, por meio de apoio especializado e recursos pedagógicos, de acordo com as necessidades individuais dos/as estudantes.

II. A garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

III. A confecção e a utilização de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que as Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, para a oferta do atendimento educacional especializado, confeccionados de modo a atender às necessidades de cada educando. Para as necessidades mais específicas, as salas contam com os recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, tais como: materiais didáticos e paradidáticos em Braille e áudio, Língua Brasileira de Sinais (Libras), laptops, sintetizador de voz, softwares de comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Esse atendimento deve ser realizado por professores habilitados, com formação em educação especial e/ou atendimento educacional especializado e pode acontecer individualmente ou em pequenos grupos, de forma a contemplar as necessidades específicas de cada aluno.

Organização do trabalho dos/as tutores/as[2]

O trabalho do/a tutor/a é caracterizado como um serviço de apoio à inclusão. Esse serviço é disponibilizado para os/as alunos/as que necessitam de atendimento individualizado no período em que está na sala regular comum.

O/a tutor/a presta atendimento educacional aos/as alunos/as com deficiências incluídos no contexto do ensino regular, auxiliando o/a professor/a regente. Seu trabalho também pressupõe atendimento

[2] Instrução Normativa 008/2013, da Secretaria Municipal de Educação

individualizado, que subsidie o acesso ao currículo, a partir de recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, códigos e linguagens mais adequados às diferenças, de maneira a promover situações de aprendizagem diversificadas.

Nesse sentido, é atribuição do/a tutor/a:

I. Auxiliar na eliminação de barreiras à aprendizagem, no contexto regular.

II. Prestar apoio aos/as alunos/as com deficiências que implicam comprometimento da sua independência para a realização das atividades propostas no cotidiano escolar.

Atendimento educacional domiciliar

Entre os serviços especializados proporcionados aos alunos da RME, está o atendimento ao estudante enfermo, que necessita dar continuidade aos seus estudos, embora esteja impossibilitado, temporariamente, de comparecer à escola, devido alguma doença.

No Brasil, o atendimento domiciliar ao/a aluno/a que está impedido de frequentar as aulas no espaço escolar, por motivo de doença, está assegurado pelas seguintes Leis:

- Constituição Federal/88, art. 205 (BRASIL, 1988);
- Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990);
- Resolução nº 41/95 – Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 1995);
- Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- Resolução nº 02/2001 – CNEI/CEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

O Atendimento Educacional Domiciliar proporciona condições de acesso ao currículo e apropriação dos conteúdos das disciplinas correspondentes ao ciclo de aprendizagem em que o aluno está matriculado. Dessa forma, garante o direito de aprendizagem para a criança que está afastada da escola por recomendação médica, até que ela possa retornar à frequência escolar.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As Diretrizes Curriculares buscam orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a LDB 9394/96, art.37, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em idade regular.

Soares (2002) nos explica que

> o termo modalidade é diminutivo latino de modus e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência (Soares, 2002, p. 66).

Dessa maneira, a EJA possui características próprias, que atende um público marcado por muitas desigualdades de oportunidades ou que foram, de certa forma, excluídos do seu direito de concluir seus estudos em idade regular, cabendo aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a esse contingente.

A EJA fase 1 é um atendimento a jovens e adultos, a partir dos 15 anos de idade, que se efetiva e se organiza na base comum conforme tempo de escolaridade, e na base diversificada por meio dos projetos temáticos por interesses e expectativas.

Por conta de atender a essa demanda, a reorganização da EJA no Município de Ponta Grossa, visando à desejada democratização, e considerando a diversidade da população demandante, a oferta dessa modalidade de ensino deve incorporar flexibilidade no currículo, nos espaços e nos tempos escolares, permitindo percursos variados, adequados às realidades dos participantes, que se caracterizam, sobretudo, pela condição de trabalhadores com as mais diferentes histórias de vida, que comportam pluralidade de objetivos, saberes, experiências e responsabilidades.

Nesse sentido, a proposta de reorganização na modalidade da Educação de Jovens e Adultos segue os seguintes preceitos:

- o direito à educação para todos os jovens e adultos – LDB, art. 37/1996;
- a aprendizagem de forma contínua– a qual não se inicia nem se conclui na escola;
- o princípio de que todo ser humano é capaz de aprender, independentemente da situação que se encontre;
- o respeito ao tempo, o ritmo e as experiências, dentro da modalidade EJA, na perspectiva de atender às diferentes realidades de vida dos alunos;
- a avaliação como ferramenta que oriente um repensar da práxis pedagógica, no qual professores e alunos são sujeitos desse processo;
- a autonomia da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico para que se viabilize a EJA na escola, tendo como parâmetros os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos de nosso sistema de ensino tem o compromisso com a educação de qualidade, a fim de reinserir socialmente jovens e adultos que buscam um espaço de participação como cidadãos críticos, por meio da interlocução de sujeitos que se colocam na condição de pesquisadores, conscientes de que não conquistarão o conhecimento definitivamente, mas que, demonstram-se dispostos a continuar buscando-o através de muito estudo e reflexão.

Nesta perspectiva, entende-se que é primordial a construção de sujeitos que possam se identificar como seres históricos e que, por isso, têm uma contribuição a dar ao mundo.

Dessa forma, tem-se como meta assegurar uma educação de qualidade, promovendo aos jovens, adultos e idosos o preparo para o exercício consciente da cidadania, em todos os aspectos físicos, psíquicos e sociais, de modo a se realizarem e se tornarem conscientes, críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Relação Ensino-aprendizagem

Com as inúmeras mudanças globais, torna-se necessária uma nova identidade para a escola. Identidade essa que encontra na educação integral as bases para uma mudança substancial, pois é incorpora-

da de humanidade. É fundamental tratá-la assim também na EJA, para resgatar a ação do sujeito jovem e adulto, ressignificando seus conhecimentos, e ampliando sua consciência de existência humana.

O educando da EJA precisa de uma educação que lhe propicie o reencontro com sua própria natureza; uma educação do homem e, não, apenas do "aluno", em situação escolar. Isso exige uma ruptura, uma desestruturação e reestruturação não só dos modos de pensar a educação, mas o estabelecimento de novos interesses, de novos valores. Esse não é um processo natural nem espontâneo, mas que requisita esforço, rigorosidade, determinação, confiança plena na capacidade do ser humano.

Dessa forma, a concepção de educação integral reconhece o sujeito como um todo, nas suas múltiplas dimensões de vida, proporcionando-lhe uma formação completa para a leitura do mundo, preparando-o para a participação efetiva na sociedade como cidadão.

Ao se propor a reorganização e reorientação do trabalho pedagógico na EJA, encontra-se o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta o quadro de exclusão e garanta, assim, o acesso, permanência e sucesso dos jovens, adultos e idosos ao retornarem à escolarização como direito fundamental.

Essa concepção de ser humano deve se concretizar no trabalho com os alunos, professores, pessoal de apoio administrativo e gestores.

Assim, como afirma Saviani,

> [...] a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 1984, p. 76).

Dessa forma, o tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares, de forma minimizada ou aligeirada, mas ao contrário, devem ser abordados de forma que sejam considerados os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua vida.

Portanto os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, porém com encaminhamentos metodológicos diferenciados, considerando as especificidades dos educandos da EJA.

Numa proposta pedagógica com o compromisso de trabalho com a educação integral, acredita-se que, trabalhar com projetos, é primordial para que a escola possa promover a aprendizagem ativa e cooperativa, conectando-a ao contexto social e à experiência pessoal.

Para Freire, trabalhar com projetos implica mudança de postura por parte dos/as educadores/as e educandos/as, "tanto educadores/as quanto educandos/as envoltos, numa pesquisa, não serão mais os mesmos. Os resultados devem implicar em mais qualidade de vida, devem ser indicativos de mais cidadania, de mais participação nas decisões da vida cotidiana e da vida social. Devem, enfim, alimentar o sonho possível e a utopia necessária para umanova lógica de vida".

A organização das situações de ensino pode privilegiar as práticas de pensar, pesquisar, relacionar, comparar, sintetizar, práticas essas, que, sob a metodologia de projetos têm a possibilidade de ressignificar o espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real, oportunizando que os educandos/as decidam, opinem, debatam e construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais.

Segundo Bolívar (2002), aprender para um adulto com experiência de vida não é apenas integrar em esquemas de significado já dados; é informar, mudar as concepções existentes do significado da vida de cada um, adquirindo, então, novos significados ou confirmando os já existentes.

Portanto,

> A Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como questão ampla e complexa que não será resolvida apenas em nível de decisões governamentais, mas exige o engajamento de todas as pessoas que acreditam no potencial humanizador e transformador da educação, oportunizando a inserção crítica e participativa dos seus usuários nos destinos da sociedade (Schafranski; Tebcherani; Oliveira, 2006, p. 43).

É de fundamental importância fornecer subsídios para a formação dos educandos dessa modalidade, para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. A EJA possui uma estrutura flexível, e deve ser capaz de contemplar conteúdos significativos, respeitando um tempo diferenciado de aprendizagem.

Pensando nisso, o CEHELENA desenvolverá programas da EJA, nas Escolas Municipais, e as matrículas e a certificação final dos alunos estão vinculadas ao Centro, bem como todo o assessoramento pedagógico.

Além disso, poderá desenvolver convênios/parcerias educacionais com Entidades e/ou Instituições, com o objetivo de propiciar a EJA, visando garantir a escolarização necessária com a devida certificação.

Considerando a perspectiva de Educação Inclusiva, a EJA tem suas ações norteadas pela legislação vigente e busca matricular os alunos, oportunizando condições para que tenham acesso, permanência e êxito durante todo o processo de escolaridade, visando o acolhimento e convivência das diferenças e, sobretudo, a promoção humana dos indivíduos, por meio da interação social, postulando uma escola de qualidade para todos.

A Proposta Pedagógica da EJA segue as políticas traçadas pela SME, buscando atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos alunos, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar.

A partir dessas reflexões, toma-se como base do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos os eixos articuladores do Currículo na EJA, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais: cultura, trabalho e tempo.

Nessa perspectiva, propõe-se a realização do trabalho por meio de Projetos que privilegiem e enriqueçam o currículo dessa modalidade, aliado aos temas transversais. A cultura, como eixo principal, norteará toda a ação pedagógica, visto que há uma diversidade cultural, estabelecendo relações e reconstruções dos saberes. O trabalho destaca-se como base das relações humanas, sendo fruto de uma atividade intencional que ocorre para atender as necessidades de sobrevivência. Já o tempo deve considerar seus

variantes, adaptado ao currículo, permitindo uma interação entre os conceitos trabalhados nas diferentes áreas ao cotidiano do educando.

Considerando os três eixos, as orientações metodológicas direcionam um currículo disciplinar, que não deve ser entendido na perspectiva tradicional, mas de forma que esteja articulado à realidade em que o educando se encontra, favorecendo um processo integrador que propicie a possibilidade de transformação e adequação às relações produzidas no contexto social.

Nessa dimensão, uma educação comprometida com a formação do ser humano é desafiadora, pois exige da escola uma ação pedagógica voltada à superação do caráter excludente. Faz-se necessário, portanto, que o trabalho dos educadores da EJA aconteça de forma contínua, em que o conhecimento dialogue constantemente com o saber.

Para a funcionalidade plena da construção curricular, devemos nos pautar no que Freire (1996) defende de pedagogia libertadora que supere a visão mecanicista do processo de conhecimento, valorizando as diversidades culturais, numa metodologia de ensino que favorece uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito, de forma significativa.

O espaço escolar passa a ser entendido como espaço de superação das desigualdades e dessa forma, promotor de diálogo entre os diferentes grupos, propiciando condições adequadas de satisfazer a necessidade de aprendizagem dos educandos de acordo com suas especificidades.

Portanto, numa perspectiva de uma educação crítica emancipatória, não é possível a lógica da organização fragmentada do currículo, pois a complexidade da vida e dos conhecimentos não pode ser enfrentada, partindo de divisões especializadas e restritas de cada disciplina, mas uma organização do conhecimento, numa perspectiva de formação integral, em que as dimensões da ciência, cultura e trabalho, que são as dimensões da vida, permeiem o processo de ensino e aprendizagem.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EIXOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
IDENTIDADE E MEMÓRIA	**MATEMÁTICA** ■ Medidas do tempo. ■ Quatro operações / situações-problema. ■ Gráficos e tabelas. ■ Números pares e ímpares. ■ Simetria.
	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA ■ Histórias de vida: desenho, escrita. ■ Relatos de experiências pessoais, histórias familiares, acontecimentos, programas de TV, filmes, entrevistas considerando a temporalidade e a causalidade. ■ Debates, seminários, entrevistas. ■ Produção de texto (individual e coletivo): textos de vida cotidiana (listas, convites, cartas, bilhetes, postais). ■ Memórias: cantigas de roda, resgate das brincadeiras. ■ Nome: alfabeto vogais e consoantes. ■ Escrita de frases. ■ Acrósticos, poemas e poesias. ■ Música: Casinha Branca. ■ Biografia e autobiografia. ■ Adjetivos. ■ Listagem de palavras.
	CONHECIMENTOS NATURAIS ■ Fases da vida. ■ Reprodução humana. ■ O ser humano e o meio ambiente: transformação do ambiente causados pelo homem.
	CONHECIMENTOS SOCIAIS ■ Identidade cultural e pessoal. ■ Documentos de identificação: RG, CPF, certidão de nascimento, casamento. ■ História da vida: linha do tempo, árvore genealógica. ■ Identidade. ■ Direitos e deveres. ■ Estatuto da criança e do idoso. ■ Família, escola, comunidade e trabalho. ■ Vídeo Vida Maria.

CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

- Compreensão de símbolos.
- Diferentes modos de representação: fala, mímica, música, desenho, movimentos, teatro; Reprodução de histórias contadas e/ou lidas.
- Relatos de experiências pessoais, histórias familiares, acontecimentos, programas de TV, filmes, entrevistas, considerando a temporalidade e a causalidade.
- Debates, seminários, entrevistas.
- Texto livre.
- Desenho como forma de representação.
- Elaboração de cartazes.
- Meios de comunicação (cartazes, anúncios, notícias, entrevistas, resumos, etc.) textos lúdicos, poéticos, narrativos, informativos e livres.
- Análise da tipologia textual: estrutura e especificidades dos diversos textos.
- Compreensão da estrutura do sistema escrito: relação fala/escrita, processo de formação de palavras, frases, textos, diferentes possibilidades de escrita (com mesma significação).
- Sistema de pontuação (ponto final, vírgula, interrogação, exclamação); uso do travessão; concordância verbal e nominal.

MATEMÁTICA

- Números naturais:
  - Ordem dos números naturais: sucessor e antecessor de um número natural; números naturais, números naturais e estimativas; números ordinais;
  - Sistema de numeração decimal: a dezena; composição, decomposição e leitura de números; arredondamento;
  - Nosso dinheiro;
  - Porcentagem: uso de símbolo; cálculos de porcentagem;
  - Tabelas e gráficos;
  - Situações-problema: quatro operações.

CIÊNCIAS

- Devastação florestal; poluição das águas, ar e solo; problemas ambientais locais; educação ambiental (conscientização humana).
- Os ambientes naturais: a biosfera; a diversidade da vida (aérea, aquática e terrestre); Planeta Terra (movimentos e consequências); o sol como fonte de energia; relações dos seres vivos com o ecossistema; ciclos naturais; cadeia alimentar e fotossíntese.
- Serviços públicos: rede de água, esgotos, energia elétrica, coleta de lixo; reciclagem; órgãos de administração pública.

CONHECIMENTOS SOCIAIS

- A história do Brasil: o tempo de hoje e antigamente; o território brasileiro; organização político-administrativo; os três poderes; migrações (a população em crescimento e movimento); desigualdade económica.
- Cidadãos brasileiros (direitos e deveres, movimentos sociais, participação popular, democracia, constituição, estatuto da criança e do idoso).
- O bairro: representação.
- A cidade e o município: leitura de mapas, localização e orientação.

ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

- Escrita como sistema de representação: função social da escrita, funções práticas da escrita (organização, comunicação, registro, lazer), conjunto de símbolos próprios da escrita.
- Produção de texto (individual e coletivo): textos de vida cotidiana (listas, convites, cartas, bilhetes, postais, etc.
- Textos lúdicos, poéticos e narrativos.
- Do estudo da palavra: sistema alfabético da escrita (correspondência fonológica); sistema ortográfico (grafia, silabação, tonicidade); género (masculino e feminino); número (singular e plural); grau (aumentativo e diminutivo); estrutura (simples e composta); formação (primitiva e derivada).
- Do estudo da palavra: sistema alfabético da escrita (correspondência fonológica); sistema ortográfico (grafia, silabação, tonicidade); género (masculino e feminino); número (singular e plural); grau (aumentativo e diminutivo); estrutura (simples e composta); formação (primitiva e derivada).
- Reestruturação de texto: análise do próprio texto; complementação e/ou modificação do texto buscando maior clareza; apresentação do texto (título, margem, parágrafo, uso de maiúsculas, grafia, ortografia).

MATEMÁTICA

- Números racionais: frações do inteiro; frações de um número; operações com frações.
- Medida de comprimento.
- Medida de massa.
- Medida de capacidade.
- Geometria no dia a dia: figuras e sólidos geométricos.
- Porcentagem: uso de símbolo; cálculos de porcentagem.
- Tabelas e gráficos.
- Situações-problema: quatro operações.

CIÊNCIAS

- Corpo humano: sistemas ósseo e nervoso; aparelho respiratório; aparelho digestório; aparelho urinário; aparelho circulatório; aparelho reprodutor.
- Reprodução humana: gravidez; métodos de anticoncepção; doenças sexualmente transmissíveis.
- Ser humano e saúde: alimentação e saúde; qualidade de vida; vícios (drogas, álcool, fumo e outros entorpecentes); higiene; vacinas.

CONHECIMENTOS SOCIAIS

- Brasil: território e população; grandes regiões; diversidade social e cultural.
- A industrialização no Paraná: espaço agrícola; processo industrial; transporte, comunicação e consumo; tecnologia no campo e na cidade.

TRABALHO E EMPREENDEDORISMO	**LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**
	■ Histórias ouvidas e imaginadas a partir de outros textos; histórias ouvidas e imaginadas a partir de estudos; textos dos meios de comunicação (cartazes, anúncios, notícias, entrevistas, resumos, etc.); textos lúdicos, poéticos, narrativos, informativos e livres. ■ Do estudo do texto: pontuação enquanto sistema, ortografia, regularidades, regras básicas e palavras derivadas, acentuação (regras gerais relacionadas a tonicidade), classe de palavras (substantivo, adjetivo, advérbio, artigo, pronome, verbo, numeral, preposição), conjugação verbal, regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal.
	MATEMÁTICA
	■ Situações-problema: quatro operações. ■ Geometria no dia a dia: figuras e sólidos geométricos. ■ Porcentagem: uso de símbolo; cálculos de porcentagem. ■ Tabelas e gráficos. ■ Geometria: reta e semirreta, ângulo, retas e perpendiculares, triângulo, circunferência, quadrilátero, perímetro, área, volume, simetria.
	CIÊNCIAS
	■ Ser humano e saúde: alimentação e saúde; qualidade de vida; vícios (drogas, álcool, fumo e outros entorpecentes); higiene; vacinas.
	CONHECIMENTOS SOCIAIS
	■ Trabalho: atividades e condições de vida no campo; trabalho na cidade (indústria, comércio e consumo); escravidão (antes e depois); trabalho assalariado (formal e informal); desemprego; legislação trabalhista (CLT). ■ O espaço brasileiro: leitura de mapas; o Brasil no continente Americano. ■ O brasileiro e as diferentes paisagens: estudo das principais características das regiões brasileiras (localização, composição, costumes, cultura, economia, etc.).
LINGUAGENS E TECNOLOGIAS	■ Esses eixos estão inseridos nos demais, bem como devem ser trabalhados em todas as áreas.

Educador da eja

O Parecer CNE/CEB 11/2000 enfatiza a necessidade de uma formação específica que contemple, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Diversas experiências apontam para a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com crianças e adolescentes.

Isso exige do professor um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor-aluno-conhecimento e que podem interferir no sucesso escolar dos alunos. Para tal, faz-se urgente investir na docência, o que requer tempo para a formação desse profissional.

Por isso o professor, além das competências cientificas necessárias ao trabalho docente, deve ter um "olhar" especial a esse aluno que frequenta a EJA, pois muito mais que dominar os conhecimentos e mediar o processo de aprendizagem, é importante valorizar esse aluno que retornou à escola, pautando toda sua prática por meio do diálogo.

Ao se propor a formação profissional dos docentes da Educação de Jovens e Adultos, seja inicial ou continuada, percebe-se que tal procedimento se faz necessário a partir das crescentes responsabilidades que a sociedade vem atribuindo à educação formal diante das evoluções tecnológicas, organizações sociais e mudanças no mercado e trabalho. Sendo assim, ao se pensar a EJA como modalidade do Ensino Fundamental que atende a jovens, adultos e idosos que retornam seus estudos após um período de interrupção por diferentes motivos, ressalta-se a importância da reflexão da função do professor, bem como a metodologia adotada no desenvolvimento do trabalho docente com esses educandos.

Nesta perspectiva, ao definir uma proposta de formação continuada, ressalta-se que tais discussões iniciem-se a partir do próprio conceito de formação, entendendo-a como elemento de desenvolvimento profissional que considere diferentes aspectos que envolvem o trabalho docente.

Dessa maneira, o CEHELENA tem como meta o incentivo à Formação Continuada por meio de cursos, estudos, reflexões, envolvendo educadores que atuam nessa fase, objetivando construir coletivamente as ações que atendam à realidade dos jovens e adultos, ampliando o acesso e garantia da permanência dos educandos na escola, além de melhorar o trabalho pedagógico em sala de aula, e adequar as práticas dos professores.

Avaliação na eja

A avaliação é concebida numa perspectiva processual, com necessidade de registros permanentes durante a prática educativa. Esses registros devem subsidiar a ficha de avaliação semestral, que permitirá a avaliação individual dos/as educandos/as, conforme objetivos propostos ao trabalho. Essa avaliação é condução do novo planejar que se fará a partir das necessidades e especificidades dos sujeitos.

A partir desse registro é que se efetivam as práticas cotidianas. Então é necessário o uso de instrumento de registro que aponte as práticas diárias como forma de organizar e orientar a reflexão e ação do/a educador/a.

Além disso, duas vezes ao ano, acontece o Exame Supletivo, o qual consiste numa avaliação formal, envolvendo todos os conteúdos e habilidades necessárias para que o educando da EJA seja promovido para a fase seguinte. Nessa avaliação o aluno que obtiver média 5,0 recebe a certificação de conclusão dessa etapa, estando apto para dar continuidade aos estudos no Fundamental II.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

> Esses Campos constituem inegavelmente uma das mais belas regiões que já percorri desde que cheguei à América. Até onde a vista pode alcançar, descortinam-se extensas pastagens; pequenos capões onde sobressai a valiosa e imponente araucária surgem aqui e ali nas baixadas (Saint-Hilaire).

O município de Ponta Grossa ocupa uma área total de 2.112,6 km², desses 1.195,4 km² compõe sua área rural[3], área essa responsável por configurar o município como "destaque nacional na agroindústria". Além dessas informações, há que se valorizar aqueles que vivem no campo, cerca de 6.856 habitantes, de acordo com o Censo – 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2% da população total do município.

Essa população merece e necessita de uma atenção especial das políticas públicas sociais e, de maneira específica as da educação. A realidade do meio rural em nosso município é um misto de pesquisa, estudos, tecnologias empregadas no chamado agrobusiness e a difícil situação dos pequenos produtores e/ou dos moradores que utilizam o campo como dormitório apenas.

Portanto compreendemos a importância de uma Educação do Campo, uma concepção criada pelo e a partir dos povos do campo, a fim de se garantir a identidade desses sujeitos, como afirma Costa Neto (1994): "A Educação do Campo, pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política, de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos".

Essa preocupação com as especificidades dos povos do campo aparece na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu Art. 28 que diz: "Na oferta da educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação e às peculiaridades da vida rural e de cada região".

Esse movimento de reconhecimento das características específicas do campo, atrelado aos movimentos sociais promoveu a articulação de um processo de aprofundamento e construção de projeto de educação do campo e contribuiu para a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e que apresenta em seu Art. 2º, Parágrafo único:

> A identidade da escola do campo definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

A partir dessa concepção de reconhecer a especificidade do campo, sem esquecer dos sujeitos da ação educativa, dos seus processos formadores e tudo isso ancorado na realidade do contexto social, que em nosso município buscamos discutir com nossas seis, localizadas no campo, algumas perspectivas da prática pedagógica, como:

[3] Dados obtidos no Plano Diretor do Município de Ponta Grossa.

- a ressignificação desses espaços escolares como centros dinamizadores do resgate histórico e cultural das comunidades onde estão localizadas, bem como a ampliação do capital cultural de seus moradores;
- a valorização das dimensões da vida comunitária muito marcada em nosso município pelo movimento de idas e vindas de famílias, algumas que passam a viver no campo;
- a promoção da sustentabilidade da vida das pessoas do campo, além da valorização da inter-relação entre campo e cidade;
- o redimensionamento do currículo.

Currículo esse que, como afirma Arroyo (2011), trata-se de um grande desafio para o "pensamento educacional", visto que preocupa-se em "entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade".

Vale destacar, mais uma vez, que compreendemos as escolas que atendem às comunidades rurais como escolas localizadas no campo, visto que, por questões organizacionais operam a polaridade urbano e rural, a partir de uma relação dialética, não negando a diferença, mas na busca da superação da subalternidade e da homogeneidade, ou seja, tornando visíveis a diversidade e as especificidades desses territórios, aqui compreendidos como "processos de construção humana, dimensões, redes e relações sócio-culturais-ambientais-econômicas-políticas, construídas historicamente e que possuem um papel estratégico de apropriação, significação e ressignificação material e imaterial" (PEIXER, 2011, p. 47).

Nesse sentido, acreditamos que as práticas pedagógicas que acontecem nesses espaços educativos devam fomentar reflexões, ações e intervenções que contribuam à dinâmica das comunidades do campo, a partir da participação efetiva dos sujeitos do campo.

Num movimento em prol da educação e, em particular, no e do campo nossas escolas localizadas na área rural atendem os alunos em tempo integral, visando à ampliação do tempo de permanência da criança na escola, com atividades curriculares e atividades complementares que focam seis eixos norteadores, sendo eles: acompanhamento pedagógico; linguagens; ludicidade; homem, meio ambiente e sustentabilidade; cidadania e diversidade cultural, corpo e movimento.

Também como parte da proposta de ampliação do tempo da criança na escola as seis escolas localizadas no campo participam do Programa Mais Educação do Governo Federal, o qual possibilita que a escola faça a escolha das atividades que complementarão, ampliarão sua jornada escolar, de acordo com seu projeto político-pedagógico e com as singularidades, possibilidades e desejos das suas comunidades, a partir de sete macrocampos, a saber: acompanhamento pedagógico; agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura e lazer, memória e história das comunidades tradicionais.

Anexo 1

PARECER AVALIATIVO

ANO	ESCOLA	PROFESSOR	TURMA	MOVIMENTAÇÃO

Caro Professor

Para o preenchimento desse parecer serão utilizados os conceitos abaixo:

A	Domina
B	Em processo de aprendizagem
C	Não domina

PARECER AVALIATIVO – 1º CICLO

Língua Portuguesa

	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA												
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Identifica o seu pré-nome.												
Escreve o seu pré-nome.												
Identifica o seu nome e sobrenome.												
Escreve o seu nome completo.												
Reconhece o alfabeto.												
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e rimas.												
Compreende que a relação entre sons (fonemas) e letras (grafemas), em nosso sistema de escrita, é alfabética.												
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.												
Compreende que existe uma relação entre as pautas sonoras das palavras e a grafia delas.												
Reconhece que as sílabas variam quanto à sua composição.												
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.												
Entende que há irregularidades no sistema de escrita e, portanto, nem sempre a mesma letra representa o mesmo som e vice-versa.												
Compreende que duas letras podem representar um único som (dígrafos).												
Domina a ortografia das palavras mais comuns de uso cotidiano.												
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE E TEXTUALIDADE												
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.												
Conhece diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.												

Utiliza diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.												
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade.												
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.												
Segmenta adequadamente as palavras nos textos produzidos.												
LEITURA												
Lê textos não verbais, em diferentes suportes.												
Relaciona textos verbais e não verbais, construindo sentidos.												
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.												
Reconhece a finalidade de textos lidos pelo professor ou outros leitores.												
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.												
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou outros leitores.												
Lê textos de diferentes gêneros com ajuda.												
Lê textos de diferentes gêneros com autonomia.												
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas.												
Estabelece relações de intertextualidade entre textos.												
Lê em voz alta com fluência, em diferentes situações.												
ORALIDADE												
Participa de interações orais em sala de aula.												
Escuta com atenção a leitura de textos de diferentes gêneros.												
Ouve com atenção os relatos de experiências dos outros colegas.												

Dialoga adequadamente, ouvindo com respeito e expressando suas opiniões sobre diferentes assuntos.												
Escuta com atenção a leitura de textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas.												
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos (debate, entrevista, notícias, propaganda, relatos de experiências...).												
Relaciona a linguagem falada e a linguagem escrita, observando as características próprias de cada uma, em diferentes situações discursivas.												
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS												
Produz coletivamente textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.												
Planeja a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.												
Revisa coletivamente os textos, durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.												
Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.												
Faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.												
Segmenta adequadamente as palavras nos textos produzidos.												
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos, para articular ideias e fatos.												
Organiza o texto, subdividindo-o em parágrafos.												
Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor.												
Usa adequadamente a concordância verbal.												
Usa adequadamente a concordância nominal.												
Revisa autonomamente os textos, durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.												

	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
ESPAÇO E FORMA												
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Localiza a posição de uma pessoa ou objeto no espaço, com base em diferentes pontos de referência (lateralidade, vizinhança, proximidades e na malha quadriculada com/sem coordenadas cartesianas).												
Estabelece pontos de referência para deslocar-se/movimentar-se no espaço obedecendo às indicações de sentido e direção.												
Representa e descreve a localização de pessoas ou objetos no espaço.												
Representa e descreve a movimentação de pessoas ou objetos no espaço.												
Realiza classificações e seriações, segundo critérios pré-estabelecidos.												
Identifica sólidos geométricos representados nas formas da natureza e nos objetos criados pelo homem.												
Estabelece diferenças e semelhanças entre os sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo, pirâmides, esferas, cilindros, cones).												
Reconhece nas faces dos sólidos geométricos as figuras planas tais como; quadrado, retângulo, triângulo e círculo.												
Representa, por meio de desenhos, as formas e as figuras geométricas planas.												
Diferencia objetos que rolam e não rolam e os associa às formas geométricas espaciais.												
GRANDEZAS E MEDIDAS												
Percebe, no cotidiano, o uso dos sistemas de medidas padronizadas (arbitrárias e não arbitrárias).												
Identifica unidades arbitrárias, de acordo com a grandeza a ser medida.												

Identifica as unidades de **medida padrão de comprimento** e seu uso na medição.												
Identifica as unidades de **medida padrão de massa** e seu uso na medição.												
Identifica as unidades de **medida padrão de capacidade** e seu uso na medição.												
Identifica e utiliza instrumentos válidos para cada tipo de medição realizada.												
Compreende o conceito de medida, como ideia de comparação entre grandezas de mesma espécie.												
Resolve problemas envolvendo as unidades de medidas padronizadas (arbitrárias e não arbitrárias).												
Identifica as unidades de tempo: dia (manhã, tarde e noite) semana, mês e ano.												
Identifica um intervalo de tempo e/ou duração de um evento.												
Estabelece relações entre as unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre e ano.												
Lê e registra horas em relógios digitais e analógicos.												
Reconhece cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro e realiza possíveis trocas em função dos seus valores.												
NÚMEROS E OPERAÇÕES												
Identifica diferentes situações em que aparecem os números em nosso dia a dia envolvendo suas funções (contagem, ordem, código e medidas).												
Compreende o conceito de número em sua cardinalidade e sua ordem de contagem (construção numérica).												
Compreende as diversas maneiras de representar uma quantidade (uso de vários símbolos para representar uma mesma quantidade (exemplo 2 = ** = II = dois =**:**).												
Associa quantidades à sua representação numérica (relação número/numeral).												
Conta e registra quantidades de objetos de uma coleção utilizando-se de estratégias próprias.												

Conta e registra quantidades de objetos de uma coleção, utilizando-se de representações numéricas (até a ordem trabalhada).												
Faz estimativas da quantidade de uma coleção de objetos.												
Compara e ordena coleções de objetos pela quantidade (antecessor, sucessor; crescente, decrescente; maior que, menor que; entre; igual, diferente).												
Estabelece relação de ordem, igualdade e desigualdade entre os números, utilizando-se da sequência numérica.												
Lê e escreve números naturais, observando as características do Sistema de Numeração Decimal.												
Compõe e decompõe números obedecendo aos critérios do Sistema de Numeração Decimal (até a ordem trabalhada).												
Conta números em certo padrão estabelecido (de um em um, dois em dois, três em três, cinco em cinco, dez em dez), a partir de um número dado.												
Realiza cálculos de adição e subtração dos fatos básicos dessas operações.												
Realiza **cálculos de adição sem agrupamentos** entre números naturais (até a ordem trabalhada).												
Realiza **cálculos de subtração sem agrupamentos** entre números naturais (até a ordem trabalhada).												
Realiza **cálculos de adição com agrupamentos** entre números naturais (até a ordem trabalhada).												
Realiza **cálculos de subtração com agrupamentos** entre números naturais (até a ordem trabalhada).												
Compreende a adição e a subtração como operações inversas.												
Compreende o **significado da multiplicação,** utilizando-se de estratégias pessoais, com/sem uso de materiais concretos.												

Compreende o **significado da divisão** utilizando-se de estratégias pessoais, com/sem uso de materiais concretos.												
Realiza **cálculos de multiplicação** sem agrupamentos.												
Realiza **cálculos de divisão** exata.												
Realiza **cálculos de multiplicação** com agrupamentos.												
Realiza **cálculos de divisão** não exata.												
Compreende a multiplicação e a divisão como operações inversas.												
Compreende as ideias conceituais presentes na construção das tabuadas.												
Constrói as tabuadas, utilizando-se de estratégias pessoais e/ou convencionais.												
Memoriza as tabuadas para utilizá-las em situações de cálculo.												
Resolve situações-problema envolvendo raciocínios do campo aditivo.												
Resolve situações-problema envolvendo raciocínios do campo multiplicativo por meio de estratégias pessoais ou técnicas operatórias.												
Compreende que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e que diferentes operações podem resolver um mesmo problema.												
Resolve situações-problema de raciocínio lógico-matemático.												
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO												
Lê e interpreta informações contidas em imagens.												
Organiza e constrói tabelas e gráficos simples.												
Lê e interpreta dados e informações em tabelas e gráficos simples.												
Resolve situações-problema envolvendo tabelas e gráficos simples.												

Conhecimentos Sociais

	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Conhece a própria história, origem do nome e sobrenome, reconhecendo-se como único na sociedade.												
Reconhece os principais direitos e deveres do aluno em sala de aula.												
Reconhece-se como membro de vários grupos, respeitando o jeito de ser de cada um.												
Utiliza diferentes instrumentos destinados à organização e contagem do tempo.												
Ordena os fatos históricos de ordem pessoal e familiar.												
Seleciona e utiliza registros pessoais e familiares, por meio de diferentes fontes.												
Localiza o município de Ponta Grossa no planeta, continente, país e Estado do Paraná.												
Identifica os principais fatos da história de seu município.												
Reconhece os primeiros habitantes do município.												
Reconhece-se como membro de uma família e de uma sociedade.												
Valoriza e reconhece a importância da família na formação e desenvolvimento pessoal dos indivíduos, independente da sua constituição.												
Identifica a casa como espaço de convivência da família e de atividades individuais e coletivas.												
Representa sua casa e sua rua por meio de desenho.												
Caracteriza os diferentes tipos de moradia.												
Identifica as partes da casa por meio de planta baixa.												
Caracteriza, por meio de desenhos, a paisagem do lugar onde vive.												
Estabelece algumas características da Zona Urbana e da Zona Rural do município.												

Estabelece relação entre os aspectos físicos do município.												
Localiza-se por diferentes meios (Sol, Lua, Cruzeiro do Sul, Pontos Cardeais).												
Conhece a história da escola, sua importância e função social.												
Reconhece as pessoas que fazem parte da escola e suas funções.												
Reconhece o entorno da escola e sua paisagem (construída e modificada).												
Reconhece o bairro como espaço de relações sociais, culturais e econômicas.												
Conhece a história do bairro e da vila onde está situada a escola.												
Representa a paisagem natural do bairro/vila.												
Reconhece a importância dos serviços públicos para a comunidade.												
Identifica principais vias e pontos de referência do bairro/vila.												
Identifica e respeita os diferentes grupos de que cada um faz parte na vida em sociedade.												
Reconhece aspectos culturais dos grupos dos quais participam, respeitando as normas de convivência de cada um deles.												
Respeita as diferenças étnicas e culturais dos diversos grupos de convivência.												
Identifica as diferentes formas de comunicação entre os grupos.												
Compara as condições sociais e econômicas dos diferentes grupos dos quais participa.												
Estabelece relação entre os aspectos físicos do bairro.												
Analisa a economia do bairro.												
Identifica espaços culturais e de lazer no bairro.												
Identifica as datas comemorativas do trimestre.												
Identifica símbolos municipais, estaduais e nacionais.												

	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
AMBIENTE												
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Identifica-se como parte integrante do Universo.												
Identifica o Sol como estrela mais próxima da terra e como fonte de luz e calor.												
Reconhece a importância do Sol e da Lua para os seres vivos.												
Compreende que os dias e noites são consequências do movimento de rotação da Terra.												
Compreende que as estações do ano são consequências do movimento de translação da Terra.												
Compreende os benefícios e malefícios da exposição ao sol.												
Identifica os planetas e outros corpos celesses que fazem parte do Sistema Solar.												
Diferencia os movimentos de rotação e translação da Terra.												
Reconhece a importância da preservação do ambiente onde vive.												
Diferencia seres vivos e não vivos.												
Compreende a inter-relação dos seres vivos com a água, o ar e o solo.												
Valoriza a água como um bem vital.												
Classifica os animais quanto a suas características.												
Conhece as partes dos vegetais.												
Identifica a inter-relação dos seres vivos com o ar, a água e o solo, bem como sua importância.												
Compreende algumas relações entre os animais e o ambiente em que vivem, seus hábitos, utilidades e ciclo vital.												
Diferencia animais vertebrados de invertebrados.												

Identifica as partes dos vegetais e sua importância.												
Identifica os benefícios e prejuízos causados pela ação do homem nos ambientes humanizados e naturais.												
Reconhece a existência e a importância do ar, suas propriedades, utilidades e fatores poluentes.												
Identifica os estados físicos da água e o seu ciclo na natureza.												
Compreende o processo de tratamento da água e sua importância.												
Classifica os animais vertebrados e invertebrados.												
Identifica os animais quanto a suas características de locomoção e habitat.												
Identifica os animais quanto a suas características alimentares.												
Estabelece a relação entre os seres vivos na cadeia alimentar.												
Reconhece as partes dos vegetais, sua utilidades e funções.												
Compreende a importância da fotossíntese.												
Registra sequências de eventos observadas em experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações.												
SER HUMANO E SAÚDE												
Reconhece o corpo como um todo, identificando os órgãos dos sentidos.												
Compreende a importância dos hábitos de higiene pessoal e mental para sua saúde.												
Reconhece a importância da vacinação e de uma alimentação nutritiva para o seu desenvolvimento e bem-estar.												
Identifica algumas transformações do corpo, hábitos de higiene, de alimentação e atividades cotidianas do ser humano nas diferentes fases da vida.												
Identifica as relações entre as condições de alimentação, higiene pessoal e ambiental e a preservação da saúde.												

Identifica os órgãos dos sentidos, suas funções e cuidados.												
Registra, através de desenhos, as sequências de eventos observados em experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações.												
Compreende a importância dos hábitos de higiene pessoal e mental para sua saúde.												
Reconhece a importância da vacinação e de uma alimentação nutritiva para o seu desenvolvimento e bem estar.												
Identifica no corpo humano suas características, cuidados e diferenças, valorizando atitudes e comportamentos para manter a saúde.												
Reconhece as fases do desenvolvimento humano.												
RECURSOS TECNOLÓGICOS												
Identifica os materiais de que os objetos são feitos.												
Relaciona os avanços tecnológicos às necessidades do ser humano.												
Registra algumas etapas de transformação de material, em objetos a partir de observações realizadas.												
Descreve algumas etapas de transformação de material, em objetos a partir de observações realizadas.												
Compreende os benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos.												

Objetivos Atitudinais

	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Realiza as atividades propostas em tempo determinado de acordo com seu ritmo de aprendizagem.												
Respeita as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar: alunos, pais, professores e funcionários da escola.												
Participa das atividades em classe.												
Participa das atividades extraclasses.												
Frequenta as aulas com assiduidade.												
Frequenta as aulas com pontualidade.												
Realiza as atividades e trabalhos propostos para casa.												
Demonstra atitudes de respeito ao meio ambiente.												
Demonstra atitudes de civismo em momentos apropriados.												
Demonstra cuidados com seu material e com os materiais de uso coletivo.												
Demonstra autonomia na realização das atividades propostas												
Demonstra perseverança, esforço e disciplina em sua aprendizagem.												

Assinaturas

1º CICLO 1º ANO					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1° / ___/___/___					
2° / ___/___/___					
3° / ___/___/___					
4° / ___/___/___					

Resultado Final_____

1º CICLO 2º ANO					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1° / ___/___/___					
2° / ___/___/___					
3° / ___/___/___					
4° / ___/___/___					

Resultado Final_____

1º CICLO 3º ANO					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1° / ___/___/___					
2° / ___/___/___					
3° / ___/___/___					
4° / ___/___/___					

Resultado Final_____

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aluno (a):_____

	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
BLOCO – 1												
JOGOS E BRINCADEIRAS												
Enfrenta desafios corporais.												
Participa das atividades propostas.												
Respeita a organização das aulas e as diversidades do grupo.												
Interage, convive e coopera em grupo.												
LUTAS												
Enfrenta desafios corporais.												
Participa das atividades propostas.												
Respeita organização das aulas e as diversidades do grupo.												
Interage, convive e coopera em grupo.												
GINÁSTICAS												
Enfrenta desafios corporais.												
Participa das atividades propostas.												
Respeita a organização das aulas e as diversidades do grupo.												
Interage, convive e coopera em grupo.												
BLOCO – 2												
ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS												
Enfrenta desafios corporais.												
Participa das atividades propostas.												
Respeita a organização das aulas e as diversidades do grupo.												
Interage, convive e coopera em grupo.												
BLOCO – 3												
CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO												
Enfrenta desafios corporais.												
Participa das atividades propostas.												
Respeita a organização das aulas e as diversidades do grupo.												
Interage, convive e coopera em grupo.												

Aluno (a):_____

Musicalização

	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL												
Explora e identifica os elementos básicos da música.												
Lê notação convencional e não convencional.												
Escreve notação convencional e não convencional												
Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas e harmônicas.												
Identifica e reconhece os sons de diferentes instrumentos musicais.												
Identifica visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais.												
Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e gêneros similares.												
Identifica diferentes tipos de sons na natureza .												
Marca ritmo em diferentes músicas.												
Demonstra percepção auditiva (sensação sonora, discriminação, reconhecimento, compreensão, atenção e memória).												
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO												
Canta individualmente canções de diferentes épocas, estilos e culturas musicais, utilizando a memória e a leitura musical.												
Canta em grupo canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais, utilizando a memória e a leitura musical.												
Toca instrumentos acústicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.												
Comenta audições de música, gravada e ao vivo, de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece.												

Interpreta obras musicais de diferentes formas.												
Participa das atividades propostas.												
Respeita a organização das aulas e as diversidades do grupo.												
Interage, convive e coopera com o grupo.												
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO												
Explora e organiza diferentes tipos de materiais sonoros para expressar ideias, sentimentos e atmosferas, utilizando estruturas e recursos elementares partindo da sua experiência e imaginação.												
Confecciona instrumentos musicais, utilizando materiais recicláveis.												
Explora ideias sonoras e musicais, partindo de determinados estímulos e temáticas.												
Inventa, cria e registra pequenas composições e acompanhamentos.												
Aplica conceitos, códigos, convenções e símbolos, utilizando a voz e instrumentos acústicos.												
Registra em suportes de áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação.												
Executa peças musicais, utilizando instrumento de sopro e de percussão.												
CULTURAS MUSICAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS												
Memoriza canções tradicionais e atuais para ampliação de repertório nacional.												
Observa a presença dos elementos musicais nas canções tradicionais e atuais.												
Diferencia instrumentos musicais utilizados nas canções tradicionais dos instrumentos musicais utilizados nas canções atuais.												
Reconhece a música como parte do cotidiano e as diferentes funções que ela desempenha.												
Identifica estilos, épocas e culturas musicais e os contextos onde se inserem.												
Conhece as tradições culturais brasileiras (cantigas e brincadeiras de roda do folclore brasileiro).												

ANO	ESCOLA	PROFESSOR	TURMA	MOVIMENTAÇÃO

Caro Professor

Para o preenchimento desse parecer serão utilizados os conceitos abaixo:

A	Domina
B	Em processo de aprendizagem
C	Não domina

PARECER AVALIATIVO – 2º CICLO

Língua Portuguesa

	4º ano				**5º** ano			
ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA								
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Conhece e utiliza a ordem alfabética com diferentes propósitos.								
Emprega letra maiúscula corretamente.								
Domina as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.								
Reconhece e faz uso de sinônimos.								
Identifica semelhanças sonoras em rimas.								
Busca informações em diferentes suportes textuais.								
Domina a ortografia das palavras mais comuns de uso cotidiano.								
Percebe as regularidades e irregularidades no sistema de escrita.								
Segmenta corretamente palavras em textos.								
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE E TEXTUALIDADE								
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.								
Conhece diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.								
Utiliza diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.								
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade.								
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.								
Identifica o uso dos sinais de pontuação.								
Segmenta adequadamente as palavras nos textos produzidos.								
LEITURA								
Lê textos verbais e não verbais, em diferentes suportes, com autonomia.								

Compreende textos lidos por outros leitores em diferentes contextos.								
Lê e compreende textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.								
Localiza informações explicitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.								
Identifica informações implícitas em textos lidos.								
Interpreta textos de diferentes gêneros e temáticas.								
Lê com fluência em diferentes situações.								
Reconhece a presença de diferentes vozes nos textos lidos.								
Levanta as ideias principais do texto lido.								
Relaciona os gêneros estudados ao seu contexto de produção.								
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas.								
Estabelece relações de intertextualidade entre textos.								
ORALIDADE								
Participa de interações orais em sala de aula questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.								
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas.								
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, entre outras.								
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.								
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas.								
Relaciona a linguagem falada e a linguagem escrita, observando as características próprias de cada uma, em diferentes situações discursivas.								
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS								
Planeja a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organiza roteiros e planos gerais para atender a diferentes finalidades.								
Produz textos de diferentes gêneros, com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.								
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.								

Organiza o texto, dividindo-o em parágrafos.								
Utiliza pontuação adequada.								
Adapta a produção em relação ao interlocutor e à finalidade.								
Usa adequadamente a concordância verbal.								
Usa adequadamente a concordância nominal.								
Resume textos, destacando a ideia central.								
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando trechos seguintes.								
Reescreve os textos com intenção de aprimoramento, reestruturando os períodos e utilizando recursos coesivos, para articular ideias e fatos.								

	4º ANO				5º ANO			
ESPAÇO E FORMA								
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Identifica a localização e a movimentação de uma pessoa ou um objeto no espaço, representando-as.								
Reconhece os sólidos geométricos, identificando as características próprias de cada grupo (poliedro e corpos redondos), considerando suas planificações.								
Reconhece os componentes dos poliedros (arestas, vértices, faces, ângulos) e os representa por meio de malhas quadriculadas e isométricas.								
Identifica semelhanças e diferenças entre os polígonos, segundo critérios pré-estabelecidos (número de lados, de ângulos, de eixos de simetria).								
Identifica características das figuras planas (lados paralelos, lados congruentes, lados perpendiculares, rigidez triangular).								
Compõe e decompõe polígonos regulares, a partir de figuras triangulares.								
Amplia e reduz figuras planas em malhas quadriculadas, percebendo algumas alterações e/ou permanências entre seu estado inicial e final.								
Identifica a manutenção ou a alteração do perímetro de polígonos em ampliações e reduções de figuras planas em malhas quadriculadas.								
Identifica a manutenção ou a alteração da área de polígonos em ampliações e reduções de figuras planas em malhas quadriculadas.								
GRANDEZAS E MEDIDAS								
Identifica grandezas mensuráveis no seu dia a dia convencionais ou não convencionais, relacionadas a comprimento, massa, capacidade.								
Identifica e utiliza as unidades de medida padronizadas de **comprimento,** assim como suas transformações significativas, em contextos de atividades mensuráveis.								
Identifica e utiliza as unidades de medida padronizadas de **massa,**assim como suas transformações significativas, em contextos de atividades mensuráveis.								
Identifica e utiliza as unidades de medida padronizadas de **capacidade,** assim como suas transformações significativas, em contextos de atividades mensuráveis.								

Estabelece relações entre unidades de medida de tempo, realizando conversões simples (horas, minutos e segundos).								
Reconhece a duração de um intervalo de tempo em um evento ou acontecimento.								
Identifica as cédulas e moedas do sistema monetário, bem como as trocas em função de seus valores.								
Resolve situações-problema que envolvam o reconhecimento de unidades de **medidas padronizadas de comprimento** e suas transformações significativas.								
Resolve situações-problema que envolvam o reconhecimento de unidades de **medidas padronizadas de massa** e suas transformações significativas.								
Resolve situações-problema que envolvam o reconhecimento de unidades de **medidas padronizadas de capacidade** e suas transformações significativas.								
Estabelece relações entre unidades de medida de tempo, realizando conversões simples (milênio, século, década, ano, mês, quinzena, semana, dia, hora, minuto, segundo).								
Calcula e/ou estima o valor de áreas e perímetros de figuras planas, a partir de seu desenho em malha quadriculada.								
Resolve situações-problema, envolvendo perímetro em malha quadriculada.								
Resolve situações-problema, envolvendo área em malha quadriculada.								
NÚMEROS E OPERAÇÕES								
Compreende o processo histórico do surgimento do Sistema de Numeração Decimal (SND).								
Lê e escreve números naturais representados por algarismos, obedecendo às regras do SND.								
Compara e ordena números naturais representados por algarismos, obedecendo às regras do SND.								
Identifica a localização de números naturais num intervalo da reta numérica (representação geométrica do número).								
Reconhece a grandeza de um número até a ordem trabalhada (ordem crescente/decrescente, antecessor/sucessor de um número natural)								
Identifica a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial (2.349 = 2x1000+3x100+4x10+1x9).								
Compõe e decompõe números naturais nas suas diversas ordens.								
Lê e escreve quantidades que podem ser representadas por meio de frações ou notações decimais de uso no cotidiano.								

Compreende e reconhece a grandeza do número racional na sua forma decimal.								
Reconhece as diferentes representações de um mesmo número racional para compreensão de equivalência entre eles (1/2 = 0,5).								
Reconhece a equivalência entre números fracionários pela observação de representações gráficas e regularidades nas escritas numéricas.								
Reconhece os diferentes significados de uma representação fracionária (parte-todo, quociente, razão) em situações contextualizadas.								
Compara e ordena números racionais na sua forma fracionária.								
Compara e ordena números racionais na sua forma decimal.								
Identifica a posição de um número racional na forma decimal na reta numerada.								
Memoriza as tabuadas, para utilizá-las em situações de cálculo.								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da adição** de números naturais, **sem reagrupamento** nas ordens trabalhadas.								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da adição** de números naturais, **com reagrupamento** nas ordens trabalhadas.								
Efetua, com compreensão, o **cálculo de adição com três ou mais parcelas.**								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da subtração** de números naturais, **sem reagrupamentos** nas ordens trabalhadas.								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da subtração** de números naturais, **com reagrupamentos** nas ordens trabalhadas.								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da multiplicação** de números naturais, nas diversas ordens **sem reagrupamentos.**								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da multiplicação** de números naturais, nas diversas ordens **com reagrupamentos.**								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da multiplicação** de números naturais, **com mais de dois algarismos no multiplicador**, nas diversas ordens **sem reagrupamentos.**								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da multiplicação** de números naturais, **com mais de dois algarismos no multiplicador**, nas diversas ordens **com reagrupamentos.**								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da divisão exata** de números naturais com **quociente inteiro**.								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da divisão não exata** de números naturais com **quociente inteiro**.								
Efetua, com compreensão, o **cálculo da divisão exata** de números naturais com **quociente decimal**.								

Efetua, com compreensão, o **cálculo da divisão não exata** de números naturais com **quociente decimal**.								
Efetua, com compreensão o cálculo, de **divisão exata por dois ou mais algarismos no divisor.**								
Efetua, com compreensão, o cálculo de **divisão não exata por dois ou mais algarismos no divisor.**								
Resolve situações-problema que envolvam o cálculo mental e a estimativa.								
Formula enunciados de situações-problema, a partir de uma operação dada.								
Resolve situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), envolvendo o sistema monetário brasileiro.								
Resolve situações-problema do campo multiplicativo (multiplicação e divisão), envolvendo o sistema monetário brasileiro.								
Efetua **adições de números decimais,** por meio de estratégias pessoais e/ou técnicas operatória convencionais.								
Efetua **subtrações de números decimais,** por meio de estratégias pessoais e/ou técnicas operatórias convencionais.								
Resolve **multiplicações de números decimais,** por meio de estratégias pessoais e/ou técnicas operatórias convencionais.								
Resolve **divisões de números decimais,** por meio de estratégias pessoais e/ou técnicas operatórias convencionais.								
Resolve **adições e subtrações de números fracionários homogêneos** (mesmo denominadores), em situações de uso cotidiano.								
Compreende o conceito de porcentagem (fração de 100) e a associa com números decimais equivalentes (25/100 = 0,25).								
Realiza cálculos simples de porcentagem (10%, 25%, 50%, 75%, 100%).								
Resolve situações-problema, envolvendo cálculo de porcentagens simples de uso cotidiano.								
Resolve situações-problema de raciocínio lógico-matemático.								
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO								
Coleta informações e as organiza em tabelas e gráficos.								
Lê e interpreta informações contidas em gráficos de barras/colunas.								
Lê e interpreta informações contidas em gráficos de setores.								
Constrói tabelas e gráficos com base em informações retiradas de textos informativos.								
Produz textos a partir de dados em tabelas e gráficos.								

Conhecimentos Sociais

	4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Destaca aspectos relevantes da fundação de Ponta Grossa (primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, escravos).								
Reconhece a importância do Tropeirismo na fundação de Ponta Grossa e na economia do Sul do Brasil.								
Localiza o município de Ponta Grossa no planeta, continente, país, estado, Campos Gerais.								
Reconhece as principais formas de orientação (estrelas, Sol, Cruzeiro do Sul, bússola, rosa-dos-ventos).								
Localiza o Paraná no planeta, na América do Sul e no Brasil.								
Conhece a cultura do indígena paranaense e seu legado para a sociedade atual.								
Estabelece diferenças entre o processo de ocupação do território brasileiro pelos indígenas e pelos europeus.								
Compreende o que foram as Capitanias Hereditárias.								
Identifica e localiza os limites e distritos do município de Ponta Grossa.								
Estabelece relações entre os aspectos físicos de Ponta Grossa.								
Identifica os principais pontos turísticos naturais do município.								
Compreende como se deu a ocupação do território paranaense.								
Identifica a origem das principais cidades paranaenses ligadas aos ciclos econômicos: ouro, tropeirismo, erva-mate, madeira, café, localizando-as no mapa do Paraná.								
Reconhece a importância da mão de obra escrava e a contribuição do negro na formação da sociedade paranaense.								
Reconhece os principais grupos de imigrantes, bem como sua contribuição para a região dos Campos Gerais.								
Reconhece a importância das ferrovias para o desenvolvimento econômico e cultural de Ponta Grossa.								
Estabelece relação entre o título “Capital Cívica do Paraná” e a Revolução de 30.								
Estabelece diferenças entre os meios de transporte antigos e atuais.								
Percebe a importância dos meios de comunicação, como formadores de opinião nas diferentes épocas.								

Reconhece os motivos que levaram à Independência do Brasil.								
Identifica os fatos que levaram à emancipação política do Paraná.								
Estabelece diferenças entre o regime monárquico e o republicano.								
Compreende em que contexto se deu o Cerco da Lapa.								
Identifica fatos relacionados ao Contestado.								
Identifica os bairros existentes na cidade de Ponta Grossa.								
Nomeia as principais avenidas, praça e ruas do centro urbano de Ponta Grossa.								
Identifica os principais pontos turísticos do município de Ponta Grossa.								
Reconhece a importância da preservação do patrimônio histórico, cultural e natural do município de Ponta Grossa.								
Identifica os três poderes, as funções e os representantes de cada poder.								
Reconhece que a boa utilização do dinheiro público depende da participação popular na política.								
Identifica símbolos municipais, estaduais e nacionais.								
Estabelece relações entre os aspectos físicos do Paraná.								
Identifica os principais rios paranaenses e sua importância (produção de energia, navegação, pesca, lazer, abastecimento).								
Identifica os setores da economia paranaense na atualidade.								
Reconhece a importância dos diferentes meios de transporte para o desenvolvimento do estado.								
Identifica os limites do Paraná.								
Identifica as microrregiões paranaenses.								
Identifica as datas comemorativas do trimestre.								

	4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
AMBIENTE								
Reconhece-se como parte integrante do Universo.								
Reconhece a importância do estudo da astronomia.								
Identifica e nomea os planetas e outros corpos celesses que fazem parte do Sistema Solar.								
Estabelece relações entre os planetas e a vida na terra.								
Conhece as principais teorias sobre a origem do universo.								
Reconhece que o Sol é a estrela mais próxima da Terra e centro do Sistema Solar.								
Identifica outros corpos celesses, além das estrelas e planetas.								
Caracteriza e compara os planetas que formam o Sistema Solar.								
Reconhece que gás ozônio faz parte da nossa atmosfera e funciona como barreira natural que filtra os raios ultravioletas do Sol.								
Identifica os benefícios e malefícios do Sol.								
Identifica as condições necessárias para a existência de vida na Terra.								
Analisa benefícios e prejuízos da ação do homem no meio ambiente.								
Reconhece a composição, o uso e a necessidade de cuidados com o solo.								
Estabelece relação entre troca de calor e mudanças de estados físicos da água, para fundamentar explicações acerca do ciclo da água.								
Identifica a composição, importância, propriedades e poluição do ar.								
Relaciona solo, água e seres vivos nos fenômenos de escoamento e erosão.								
Compreende as inter-relações entre solo ar, água e seres vivos.								
Identifica a cadeia alimentar como fator de equilíbrio para o ecossistema.								
Identifica problemas ambientais demonstrando atitudes sustentáveis.								

Identifica algumas consequências das intervenções humanas no ambiente construído.								
Organiza registro de dados em textos informativos, tabelas, desenhos ou maquetes que melhor se ajustem à representação do tema estudado.								
Identifica e analisa as ações do homem no meio ambiente.								
Caracteriza espaços do planeta possíveis de serem ocupados pelo ser humano.								
SER HUMANO E SAÚDE								
Compreende que a saúde é um bem-estar físico, social e psíquico.								
Identifica as relações entre condições de alimentação, higiene pessoal e ambiental, lazer e vacinação e a preservação da saúde humana.								
Identifica a célula como unidade básica dos seres vivos para a formação de tecidos, órgãos e sistemas.								
Identifica, nomeia e localiza os principais órgãos do corpo humano.								
Identifica as condições indispensáveis para o ser humano manter-se saudável.								
Compreende o funcionamento do sistema digestório.								
Compreende o funcionamento do sistema respiratório.								
Compreende o funcionamento do sistema circulatório.								
Compreende o funcionamento do sistema locomotor.								
Compreende o funcionamento do sistema nervoso.								
Compreende o funcionamento do sistema urinário.								
Compreende o funcionamento do sistema reprodutor.								
Compreende o funcionamento do sistema imunológico.								
Compreende a integração existente entre os diferentes sistemas que formam o corpo humano.								
Entende as etapas do desenvolvimento humano.								
RECURSOS TECNOLÓGICOS								
Caracteriza o desenvolvimento tecnológico como produto do conhecimento científico, a serviço da melhoria da qualidade de vida dos seres vivos.								
Realiza registros de sequências de eventos e experimentos, identificando etapas, transformações, e estabelecendo relações entre eventos.								

Caracteriza materiais recicláveis e os processos de reciclagem do lixo.								
Reconhece os diferentes tipos de energia.								
Reconhece a importância da energia elétrica para o ser humano e os cuidados na sua utilização.								
Reconhece e nomeia as fontes de energia que são utilizadas por equipamentos ou que são produto de suas transformações.								
Classifica equipamentos, utensílios, ferramentas, relacionando seu funcionamento à utilização de energia.								
Classifica equipamentos, utensílios, ferramentas quanto a suas características e utilização (as grandes invenções).								
Identifica os principais instrumentos de observação astronômica (telescópio, satélites, lunetas, sondas).								
Compreende o avanço tecnológico das redes de comunicação.								

Objetivos Atitudinais

	4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Realiza as atividades propostas em tempo determinado, de acordo com seu ritmo de aprendizagem.								
Respeita as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar: alunos, pais, professores e funcionários da escola.								
Participa das atividades em classe.								
Participa das atividades extraclasse.								
Frequenta as aulas com assiduidade.								
Frequenta as aulas com pontualidade.								
Realiza as atividades e trabalhos propostos para casa.								
Demonstra atitudes de respeito ao meio ambiente.								
Demonstra atitudes de civismo em momentos apropriados.								
Demonstra cuidados com seu material e com os materiais de uso coletivo.								
Demonstra autonomia na realização das atividades propostas.								
Demonstra perseverança, esforço e disciplina em sua aprendizagem.								

Assinaturas

2º CICLO 4º ANO					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1° / ___/___/___					
2° / ___/___/___					
3° / ___/___/___					
4° / ___/___/___					

Resultado Final_____

2º CICLO 5° ANO					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1° / ___/___/___					
2° / ___/___/___					
3° / ___/___/___					
4° / ___/___/___					

Resultado Final_____

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aluno (a):____

	4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
BLOCO – 1								
JOGOS POPULARES DO MUNDO INFANTIL								
Enfrenta desafios corporais, buscando soluções e propondo modificações.								
Pesquisa e propõe jogos populares da cultura corporal do movimento.								
JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS COLETIVOS E INDIVIDUAIS								
Conhece, de forma elementar, as modalidades individuais e suas regras.								
Conhece, de forma elementar, as modalidades coletivas e suas regras.								
Conhece os jogos de mesa e aprimora suas habilidades.								
Aprimora suas habilidades em jogos individuais e compreende suas regras.								
Aprimora suas habilidades em jogos coletivos e compreende suas regras.								
Desenvolve e potencializa suas habilidades em jogos de mesa.								
LUTAS								
Conhece as diversas modalidades e percebe seu limite e responsabilidade.								
Vivencia as diversas modalidades e percebe seu limite e responsabilidade.								
GINÁSTICAS								
Enfrenta desafios corporais e busca solucioná-los.								
Enfrenta os desafios corporais e desenvolve suas habilidades específicas.								
BLOCO – 2								
ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS								
Vivencia a cultura patrimonial e hegemônica da dança e do ritmo.								
Dramatiza e reproduz movimentos corporais.								
Interpreta, reproduz e cria movimentos corporais.								

BLOCO – 3								
CONHECIMENTO SOBRE O CORPO								
Percebe as modificações fisiológicas e estruturais do seu corpo.								
Conhece e estimula as capacidades físicas.								
Executa movimentos com lado dominante e não dominante.								
Identifica as alterações fisiológicas do corpo no exercício físico.								
Conhece de forma básica a anatomia estrutural do corpo humano.								
Sabe identificar as capacidades físicas durante o exercício.								
BLOCO – 4								
ATITUDINAL								
Respeita a organização das aulas e as diversidades do grupo.								
Coopera e interage com atividades em equipe.								
Mantém uma postura crítica, e condizente com as relações sociais.								
Participa e colabora ativamente das aulas.								

Aluno (a):_____

Musicalização

	4º ANO				5º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL								
Lê e escreve notação convencional e não convencional.								
Classifica sons do meio social e da natureza conforme a intensidade.								
Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmônicas e formais.								
Identifica auditiva e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais.								
Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para escrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e gêneros similares.								
Percebe as propriedades do som: altura (grave e agudo) intensidade (forte e fraco) e duração (longo e curto).								
Classifica sons graves e agudos na voz humana, na voz dos animais, em objetos e em instrumentos musicais.								
Percebe diferentes sons e suas combinações.								
Identifica as formas musicais (instrumental, a capella e banda musical).								
Possui percepção musical (volume, timbre, percepção sonora, melodia e ritmo).								
Escuta e pesquisa sons e o silêncio em diferentes espaços e nas composições.								
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO								
Aprecia a música e suas nuances, por meio de movimentos corporais.								
Aprecia gêneros musicais variados: folclórico, popular, erudito e outros.								
Expressa-se de forma corporal jogos e cantos (jogos das notas musicais e jogo de andamento musical).								
Conceitua ritmo, harmonia e melodia.								
Identifica elementos da linguagem musical.								
Diferencia música popular de erudita.								

Toca instrumentos acústicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.								
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO								
Confecciona instrumentos musicais com materiais alternativos.								
Regista em suportes de áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação e aperfeiçoamento.								
Cria letras de música a partir de sua vivência.								
CULTURAS MUSICAIS NOS DIFERENTES CONTEXTOS								
Memoriza canções tradicionais do repertório nacional.								
Observa a presença e o comportamento dos elementos musicais nas canções tradicionais (folclóricas).								
Identifica instrumentos musicais utilizados nas canções folclóricas.								
Reconhece diferentes gêneros musicais e suas variações rítmicas.								
Compreende as características da música nas antigas civilizações.								
Analisa o processo histórico de produção musical.								
Diferencia os diferentes estilos musicais (música clássica, popular...)								

Anexo 2

MATRIZ CURRICULAR

CONHECIMENTOS NATURAIS PARA O PRIMEIRO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO

AMBIENTE	■ Surgimento do Universo.
	■ Sistema Solar: Sol, Lua e estrelas, dia e noite.
	■ Sol como fonte de luz e calor e sua importância para a manutenção da vida.
	
	Seres vivos e o Ambiente
	■ Características e preservação do meio ambiente.
	■ Seres vivos e não vivos.
	■ Dependência dos seres vivos em relação ao ar, água e solo.
	■ Água: a água no planeta e sua importância.
	■ Animais: características, alimentação, locomoção e habitat (domésticos e selvagens).
	■ Vegetais: características e partes das plantas.
		■ Movimento aparente do Sol nascente e poente, dia e noite, projeção da sombra.
		■ Estações do ano.
		■ Características do tempo: nublado, ensolarado e chuvoso, arco-íris.
		
		Seres vivos e o Ambiente
		■ Características e preservação do meio ambiente.
		■ Dependência do seres vivos em relação ao: ar, água e solo.
		■ Tipos de água (poluída, contaminada e potável).
		■ Importância da água.
		■ Animais:
		  ■ Classificação: vertebrados e invertebrados;
		  ■ Características, alimentação, locomoção e habitat, ciclo de vida.
		■ Vegetais:
		  ■ Classificação (ornamentais, medicinais, comestíveis...);
		  ■ Características;
		  ■ Partes das plantas;
		  ■ Utilidades;
		  ■ Ciclo de vida.
			■ Sistema solar.
			■ Planetas.
			■ Movimentos da Terra (rotação e translação).
			■ Efeitos da radiação solar.
			
			Seres vivos e o Ambiente
			■ Características e preservação do meio ambiente.
			■ Alterações ambientais.
			■ Ar: existência, poluição.
			■ Água: localização, tipos, tratamento, poluição, importância, ciclo da água e estados físicos da água.
			■ Cadeia alimentar.
			■ Animais (classificação dos vertebrados e invertebrados):
			  ■ Características, extinção, alimentação, locomoção e habitat, ciclo de vida.
			■ Vegetais:
			■ Características;
			■ Partes das plantas e suas funções;
			■ Utilidades;
			■ Fotossíntese.

SER HUMANO E SAÚDE	■ Corpo Humano: ■ Partes do corpo; ■ A percepção do ambiente: órgãos dos sentidos; ■ Modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas; ■ Aspectos importantes para a preservação da saúde: higiene pessoal e ambiental, alimentação, lazer e vacinação.	■ Corpo Humano: ■ A percepção do ambiente: órgãos dos sentidos; ■ Partes do corpo; ■ Modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas; ■ Aspectos importantes para a preservação da saúde: higiene pessoal e ambiental, alimentação, hidratação, lazer e vacinação; ■ Ciclo de vida (linha do tempo).	■ Corpo Humano: ■ Modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas; ■ Aspectos importantes para a preservação da saúde: higiene pessoal e ambiental; ■ Alimentação (alimentos como fonte de energia, tipos, origem...).
RECURSOS TECNOLÓGICOS	■ Ambientes naturais e construídos (ações do homem no ambiente); ■ Recursos tecnológicos utilizados no dia a dia; ■ Processos artesanais ou industriais da produção de objetos e alimentos.	■ Ambientes naturais e construídos (ações do homem no ambiente); ■ Recursos tecnológicos utilizados no dia a dia; ■ Processos artesanais ou industriais da produção de objetos e alimentos; ■ Meios de comunicação e transporte e os avanços tecnológicos.	■ Recursos tecnológicos utilizados no dia a dia; ■ Processos artesanais ou industriais da produção de objetos e alimentos; ■ Os benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos em relação aos meios de transportes (semáforos) e comunicação.

■ LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PRIMEIRO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	■ Trabalho com os nomes dos alunos em diferentes contextos. ■ Alfabeto: vogais e consoantes (diferentes tipos de letras nas atividades de leitura e CAIXA ALTA nas atividades de escrita). ■ Distinção entre desenho/escrita e letra/número. ■ Acentuação gráfica.	■ Nome completo em diferentes contextos. ■ Alfabeto: vogais e consoantes (diferentes tipos de letras nas atividades de leitura e pode ser iniciado o traçado da letra cursiva nas atividades de escrita, com o cuidado de ensinar o traçado correto). ■ Ordem alfabética. ■ Acentuação gráfica.	■ Nome completo em diferentes contextos. ■ Alfabeto: vogais e consoantes (diferentes tipos de letras nas atividades de leitura e letra cursiva nas atividades de escrita). ■ Emprego da Ordem alfabética (organização de listagens).
ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	■ Consciência fonológica: ■ Semelhanças sonoras entre sílabas e rimas; ■ Semelhanças e diferenças sonoras entre palavras (quantidade de sílabas emitidas); ■ Semelhanças e diferenças gráficas entre palavras (variação e quantidade das letras e das sílabas); ■ Comparação de palavras. ■ Ordem alfabética.	■ Ortografia. ■ Consciência fonológica: ■ Semelhanças sonoras entre sílabas e rimas; ■ Semelhanças e diferenças sonoras entre palavras (quantidade de sílabas emitidas); ■ Semelhanças e diferenças gráficas entre palavras (variação e quantidade das letras e das sílabas); ■ Comparação de palavras; ■ Diferentes formações silábicas; ■ Segmentação das sílabas nas palavras.	■ Consciência fonológica: ■ Semelhanças e diferenças sonoras entre sílabas (dígrafos); ■ Semelhanças e diferenças sonoras e gráficas entre palavras (variação de letras e fonemas, relações irregulares entre letras e fonemas); ■ Comparação de palavras (variação e quantidade das letras e das sílabas); ■ Diferentes formações silábicas (cv, ccv, cvc); ■ Segmentação das sílabas nas palavras. ■ Acentuação. ■ Ortografia.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	■ Leitura diária (pelo professor) de diferentes gêneros textuais (contos de fada, poemas, canções, quadrinhas...). ■ Contato dos alunos com diferentes portadores de textos (livros, revistas, jornais, rótulos...).	■ Leitura diária de diferentes gêneros textuais (contos de fada, poemas, canções, quadrinhas, mitos e lendas populares, fábulas, parlendas,...). ■ Contato dos alunos com diferentes portadores de textos (livros, revistas, jornais, rótulos...). ■ Elementos coesivos no texto (palavras ou expressões que garantem a coesão do texto: uso de preposições, conjunções, locuções prepositivas..). ■ Segmentação das palavras no texto. ■ Características formais dos diferentes gêneros textuais. ■ Uso da letra maiúscula. ■ Marcações de tempo e espaço nos textos (Em seguida... Depois... Logo após...Na floresta... No fundo do rio...Em um reino distante...Durante o recreio...).	■ Diferentes gêneros textuais. (Contos de fada, poemas, canções, quadrinhas, mitos e lendas populares, fábulas, parlendas,...). ■ Contato dos alunos com diferentes portadores de textos (livros, revistas, jornais...). ■ Elementos coesivos no texto (palavras ou expressões que garantem a coesão do texto: uso de preposições, conjunções, locuções prepositivas..). ■ Progressão de tempo (Em seguida... Depois... Logo após... Durante o recreio...). ■ Marcação de espaço (Na floresta... No fundo do rio...Em um reino distante...). ■ Relações de causalidade (Porque... Por isso... Portanto... Por causa...).
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE		■ Marcações de causalidade nos textos (Porque... Por isso... Portanto... Por causa...).	■ Segmentação das palavras no texto. ■ Características formais dos diferentes gêneros textuais (contos, poemas, receitas...). ■ Uso da letra maiúscula. ■ Pontuação e tipos de frases (afirmativa, negativa, interrogativa) ■ Concordância nominal. ■ Concordância verbal. ■ Organização do texto em parágrafos. ■ Uso do dicionário.

LEITURA	■ Leitura dirigida de textos verbais e não verbais (descrição de cenas em cartazes, tirinhas, charges...). ■ Leitura dirigida de textos de memória (quadrinhas, parlendas, músicas...). ■ Leitura diária (pelo professor) de diferentes gêneros textuais. ■ Compreensão do texto lido (oralmente e através de registros não-verbais).	■ Leitura dirigida de textos verbais e não verbais. ■ Leitura dirigida de textos de memória (quadrinhas, parlendas, músicas...). ■ Leitura diária de diferentes gêneros textuais enfatizando suas características formais. ■ Compreensão do texto lido (oralmente e por meio de registros não verbais).	■ Leitura dirigida de textos verbais e não verbais. ■ Leitura dirigida de textos de memória (quadrinhas, parlendas, músicas...). ■ Leitura diária de diferentes gêneros textuais. (Contos de fada, poemas, canções, quadrinhas, mitos e lendas populares, fábulas, parlendas,...). ■ Compreensão e interpretação de textos.
ORALIDADE	■ Conversa dirigida (assembleias, rodas de conversa...). ■ Expressão de ideias (opiniões sobre temas diversos). ■ Relatos de fatos vividos. ■ Reprodução oral de histórias ouvidas. ■ Declamação.	■ Conversa dirigida. ■ Expressão de ideias. ■ Relatos de fatos vividos. ■ Narração de histórias. ■ Declamação.	■ Conversa dirigida. ■ Expressão de ideias. ■ Relatos de fatos vividos. ■ Narração de histórias. ■ Declamação.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	■ Textos coletivos, chamando a atenção do aluno para: estrutura do texto (direção da escrita, parágrafos, separação silábica...); contexto de produção; finalidade do texto; recursos coesivos; vocabulário adequado.	■ Textos coletivos, chamando a atenção do aluno para: estrutura do texto (direção da escrita, parágrafos, separação silábica...); contexto de produção; finalidade do texto; recursos coesivos; vocabulário adequado.	■ Textos coletivos (chamar a atenção do aluno para a estrutura direção da escrita, parágrafos, separação silábica, letras iniciais maiúsculas separação das ideias no texto ; início, meio e fim...).
PRODUÇÃO DE TEXTOS	■ Escrita do próprio nome completo, dos colegas e dos familiares. ■ Escrita espontânea. ■ Produção de listagens (com auxílio do professor). ■ Produção de frases (com e sem o auxílio do professor). ■ Produção de textos.	■ Textos de memória (quadrinhas, cantigas...). ■ Textos individuais.	■ Textos individuais.

MATEMÁTICA PARA O PRIMEIRO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ESPAÇO E FORMA	■ Noções direção, sentido e posição (direita/esquerda, frente/atrás, ao lado de/ antes de/ depois de/entre, embaixo/em cima, dentro/fora, perto de/longe de, para cima/ para baixo/ para a direita/ para a esquerda). ■ Localização de objetos, segundo pontos de referência. ■ Movimentação no espaço, observando noções de sentido e direção. ■ Conhecimento de sólidos Geométricos (cubo, esfera, paralelepípedo, prisma, pirâmides), classificação pelas semelhanças e diferenças, que rolam e não rolam, espessura, tamanho, forma e cores. ■ Percepção dos sólidos geométricos na natureza e nos objetos feitos pelo homem. ■ Conhecimento das figuras geométricas planas (quadrado, retângulo, triângulo). ■ Uso do trangram. ■ Figuras simétricas (conceituação do círculo). ■ Desenho de figuras geométricas em malha quadriculada e isométricas.	■ Pontos de referência, noções de sentido, direção, vizinhança, lateralidade e proximidade. ■ Construção de maquetes para descrição, localização e movimentação no espaço. ■ Identificação dos sólidos geométricos presentes na natureza e nos objetos feitos pelo homem. ■ Classificação dos sólidos quanto às semelhanças e diferenças entre eles. ■ Planificações do cubo, paralelepípedo, prismas. ■ Construção de sólidos geométricos a partir de sua planificação. ■ Figuras geométricas planas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos) classificação. ■ Uso do tangram. ■ Simetria. ■ Identificação das formas geométricas desenhadas em malhas quadriculadas ou isométricas. ■ Reconhecimento da conservação ou da modificação das formas geométricas planas, quando ampliadas ou reduzidas em malha quadriculada ou isométrica.	■ Localização e movimentação na malha quadriculada, com base nas coordenadas cartesianas (linhas e colunas). ■ Construção de maquetes, mapas, croquis e itinerários para descrição, localização e movimentação no plano e no espaço. ■ Classificação de sólidos geométricos, pelos critérios de superfície plana, superfície arredondada, pontas, faces, arestas. ■ Planificações dos sólidos. ■ Formas geométricas espaciais em construções humanas. ■ Reconhecimento dos sólidos geométricos, a partir da representação planificada. ■ Construção dos sólidos a partir de sua planificação. ■ Figuras geométricas planas como contorno das faces dos sólidos geométricos. Triângulos e quadriláteros no tangram. ■ Simetria. ■ Propriedades das figuras geométricas planas (lado, vértices, diagonais, primeiras ideias de ângulos). ■ Identificação das formas geométricas desenhadas em malhas quadriculadas ou isométricas.

ESPAÇO E FORMA			■ Reconhecimento da conservação ou da modificação das formas geométricas planas, quando ampliadas ou reduzidas em malha quadriculada ou isométrica.
GRANDEZAS E MEDIDAS	■ Noções de grandezas (vocabulário topológico): curto/comprido, baixo/alto, maior/médio/menor, pequeno/médio/grande. Leve/pesado, cheio/vazio, fino/grosso, largo/estreito, antes/agora/depois, começo/meio/fim. ■ Ideia de medir (comparar grandezas de mesma natureza). ■ Medidas arbitrárias (palmo, passo, pé, lápis, borracha, copo etc.). ■ Noções de medida de tempo (dia e noite, construção do calendário diário). ■ Conhecimento do instrumento de medida de tempo: relógio (hora exata). ■ Conhecimento das cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.	■ Ideia de medir – comparar. ■ Estimativas de medidas de mesma grandeza. ■ Medidas de comprimento (metro, centímetro). ■ Uso de régua. ■ Medida de massa (quilo) ■ Medida de capacidade (litro). ■ Medida de tempo e seus instrumentos de medida (calendário, semana, dia/noite, ontem/hoje/amanhã, relógio: hora e meia hora). ■ Sistema Monetário Brasileiro e suas possíveis trocas em função de seus valores.	■ Estimativas de medidas de mesma grandeza. ■ Medidas de comprimento mais usadas e seus instrumentos de medida. ■ Uso de régua. ■ Medidas de massa mais usadas e seus instrumentos de medida. ■ Medidas de capacidade mais usadas e seus instrumentos de medida. ■ Medida de tempo (construção do calendário, século, década, ano, semestre, trimestre, bimestre, mês, semana, dia, hora e minuto). ■ Relógios digitais e analógicos (hora, minuto, segundo). ■ Duração de um evento ou acontecimento (nas várias unidades de tempo). ■ Sistema Monetário Brasileiro e suas possíveis trocas em função de seus valores.
NÚMEROS E OPERAÇÕES	■ Classificações e seriações por critérios de semelhanças e diferenças (pertence, não pertence, pertence a ambos) e segundo a lógica matemática. ■ Sequências ordenadas seguindo critérios preestabelecidos. ■ Simbolização e representação. ■ Correspondência termo a termo entre objetos.	■ Contagem, pareamento (ato de parear, colocar junto). ■ Diferentes funções do número: código, medida, ordem e quantidade. ■ Sistema de numeração decimal: leitura e escrita de números. ■ Composição aditiva do número (12 = 10+2; 9 +3, 8+4...) Valor relativo. ■ O doze, a dúzia e a meia dúzia.	■ Contagem, pareamento, estimativas e correspondência entre agrupamentos. ■ Números no seu dia a dia. ■ Valor relativo do número. ■ Agrupamentos (dupla, trio, dúzia, dezena). ■ Números e sua representação geométrica e digital.

NÚMEROS E OPERAÇÕES	■ Construção do número (ideia de quantidade, contagem ordenada, representação dos número).
	■ Sistema de numeração decimal (SND) ideia de agrupamentos (de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10), dezenas inteiras.
	■ Composição aditiva do número (exemplo 5= 2+3; 4+1; 2+2+1).
	■ Números no seu dia a dia.
	■ Ordenação e sequência numérica.
	■ Comparação entre números (maior, menor, mais que menos que) até duas ordens.
	■ Antecessores e sucessores de um número na reta.
	■ Números pares e ímpares.
	■ Números ordinais (1º ao 9º).
	■ Composição e decomposição numérica até duas ordens.
	■ Fatos básicos da adição e da subtração.
	■ Ideia de metade e dobro, dúzia.
	■ Ideias da adição: juntar duas quantidades, acrescentar uma quantidade a outra.
	■ Ideias da subtração: tirar uma quantidade de outra, completar uma quantidade (para ficar igual a outra, com quantidades pequenas).
	■ Lógica-matemática em situações-problema.
	■ Ideia de metade e dobro.
		■ Números no seu dia a dia.
		■ Sequências numéricas (números até duas ordens).
		■ Seriação numérica (de 1 em 1, 2 em 2, 5 em 5, dobro, metade).
		■ Sucessores e antecessores (até a segunda ordem).
		■ Números ordinais.
		■ Pares e ímpares.
		■ Comparação entre números (maior, menor, mais que menos que) até três ordens.
		■ Localização na reta numerada.
		■ Composição e decomposição numérica até a terceira ordem.
		■ Valor posicional (base e valor relativo).
		■ Cálculo da adição (com/sem reagrupamentos até a terceira ordem).
		■ Cálculo da subtração (com/sem reagrupamentos até a terceira ordem).
		■ Adição e subtração como operações inversas (prova real).
		■ Estimativas.
		■ Tabela multiplicativa (tabuadas -memorização).
		■ Ideia de metade e dobro, dúzia e meia dúzia.
		■ Ideias do campo aditivo:
		  ■ Juntar / separar;
		  ■ Acrescentar / tirar;
		  ■ Comparar / completar.
		■ Lógica-matemática em situações-problema.
			■ Comparar e ordenar coleções de objetos.
			■ Funções do número (contar, medir, ordenar e codificar).
			■ Comparação entre números e uso de símbolos de igualdade e desigualdades (igual, maior que/ menor que).
			■ Contagem em escalas ascendentes e descendentes (de 1 em, 2 em 2, 5 em 5, etc.).
			■ Números ordinais.
			■ Pares e ímpares .
			■ Ordem crescente e decrescente (até três ordens).
			■ Antecessores e sucessores dos números na reta numerada (até a terceira ordem).
			■ Composição e decomposição numérica até a quarta ordem (forma polinomial, exemplo: 124=1x100+2x20+4x1).
			■ Uso de calculadora para escrever e comparar números até a quarta ordem.
			■ Cálculo da adição (com/ sem reagrupamentos até a quarta ordem).
			■ Cálculo da subtração. (com/sem reagrupamentos até a quarta ordem).
			■ Adição e subtração como operações inversas (prova real).
			■ Estimativas.
			■ Uso de calculadora para verificação e controle de cálculos.
			■ Tabela multiplicativa (tabuadas), memorização.
			■ Cálculo de multiplicação com e sem reagrupamentos até a quarta ordem.

NÚMEROS E OPERAÇÕES		■ Ideias do campo multiplicativo:
		  ■ Adição de parcelas iguais;
		  ■ Repartir em partes iguais;
		  ■ Combinações simples;
		  ■ Comparação (ideia de quantos cabem - medida).
		■ Elaboração de situações-problema.
		■ Primeiras ideias da tabuada (conceitualização).
			■ Cálculo de divisão exata e não exata com quociente inteiro.
			■ Metade, dobro, triplo, dúzia, meia dúzia, dezena.
			■ Ideias do campo aditivo (em situações-problema):
			  ■ Juntar / separar;
			  ■ Acrescentar / tirar;
			  ■ Comparar / completar.
			■ Lógica-matemática em situações-problema.
			■ Ideias do campo multiplicativo:
			  ■ Adição de parcelas iguais (e repartir em partes iguais);
			  ■ Configuração retangular;
			  ■ Combinações ;
			  ■ Comparação (e ideia de medida da divisão).
			■ Elaboração de situações-problema.
			■ Situações desafiadoras de lógica-matemática.
			■ Número como código na organização das informações.

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	■ Leitura de imagens (informações em imagens). ■ Leitura de gráficos de barras e tabelas simples.	■ Número como código na organização das informações. ■ Leitura e interpretação de informações em imagens. ■ Leitura e interpretação de gráficos de barras e tabelas. ■ Construção de gráficos de barras e tabelas simples.	■ Leitura e interpretação de informações em imagens. ■ Coleta e organização de informações. ■ Leitura e interpretação de gráficos de barras e tabelas. ■ Construção de gráficos de barras e tabelas simples e de dupla entrada. ■ Produção de texto escrito partindo de gráficos e tabelas.

■ CONHECIMENTOS SOCIAIS PARA O PRIMEIRO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
AUTOCONHECIMENTO	■ História de vida do aluno, linha do tempo. ■ O aluno e sua história: nome, sobrenome, origem, características físicas e pessoais. (Quem sou eu? ■ Acontecimentos de sua vida (presente e passado), árvore genealógica. ■ Reconhecimento de si próprio como membro de vários grupos (familiar, étnico-cultural, escolar, vizinhança, religioso, recreativo, etc.). ■ Uso de fontes históricas: certidão de nascimento, fotos, cartas, cartões, objetos, relatos orais. ■ Organização do tempo: calendário, agenda, relógios, quadro de horários. ■ Direitos e deveres do aluno. ■ Normas da sala de aula e escola.	■ História de vida do aluno, linha do tempo. ■ O aluno e sua história: nome, sobrenome, origem, características físicas e pessoais. (Quem sou eu? ■ Acontecimentos de sua vida (presente e passado), árvore genealógica. ■ Reconhecimento de si próprio como membro de vários grupos (familiar, étnico-cultural, escolar, vizinhança, religioso, profissional, recreativo, esportivo, etc.). ■ Uso de fontes históricas: certidão de nascimento, fotos, cartas, cartões, históricos, objetos, relatos orais. ■ Calendário, agenda. ■ Direitos e deveres do aluno. ■ Normas da sala de aula e escola.	
GRUPO DE CONVIVÊNCIA: FAMÍLIA	■ O grupo com o qual o aluno vive (família). ■ Diferentes tipos de família (composição). ■ Importância de pertencer a uma família. ■ Atividades individuais e coletivas; a rotina familiar. ■ Os usos e costumes da família. ■ O desenho da casa e da rua.	■ O grupo com o qual o aluno vive (família). ■ Diferentes tipos de família (composição). ■ Importância de pertencer a uma família. ■ Atividades individuais e coletivas; a rotina familiar. ■ Os usos e costumes da família. ■ O desenho da casa e da rua.	

GRUPO DE CONVIVÊNCIA: FAMÍLIA		■ Noções de parentesco, árvore genealógica. ■ Diferentes tipos de moradia. ■ O lugar onde eu moro: endereço, a planta da minha casa, o quarteirão.	
GRUPO DE CONVIVÊNCIA: ESCOLA/SALA DE AULA	■ A história de sua escola. ■ As pessoas que fazem parte da sala de aula e da escola, suas funções, nome de seus professores, diretores, colegas. ■ Direitos e deveres do aluno. ■ O entorno da escola: paisagem, meio ambiente (aula-passeio).	■ A história de sua escola. ■ As pessoas que fazem parte da sala de aula e da escola, suas funções, nome de seus professores, diretores, colegas. ■ Uso individual e coletivo dos objetos da sala de aula. ■ Acontecimentos importantes da escola (passado e presente). ■ O entorno da escola: paisagem, meio ambiente (aula-passeio). ■ Trajetos entre casa e escola. ■ A planta da casa. ■ Paisagem natural e paisagem modificada.	
GRUPOS DE CONVIVÊNCIA: EXTRACLASSE	■ Grupos religiosos. ■ Grupos étnicos: indígenas, afro, ciganos, imigrantes. ■ Diferenças e semelhanças entre histórias de vida (origem, usos e costumes). ■ Grupos de lazer. ■ Outras formas de associações: APM, CLUBE DE MÃES. ■ Direitos e deveres para a convivência nos diversos espaços sociais. ■ Formas de comunicação entre os grupos (meios de comunicação).	■ Os grupos religiosos. ■ Grupos étnicos(indígenas, afro, ciganos, imigrantes). ■ Diferenças e semelhanças entre histórias de vida (origem, usos e costumes). ■ Os grupos de lazer. ■ As outras formas de associações. APM, clube de mães. ■ Direitos e deveres para a convivência no espaço social. ■ Condições de existência dos membros dos grupos de convívio dos quais participa (alimentação, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, moradia, educação e participação política).	

A CRIANÇA E O CONTEXTO DO MUNICÍPIO			■ Localização do município no planeta/continente/país/estado. ■ Fundação do município (principais fatos). ■ Primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, tropeiros. ■ Zona Rural e Zona Urbana: economia, qualidade de vida, lazer, energia, festas, alimentação, vias de transporte. ■ Aspectos físicos do município: relevo, hidrografia, vegetação e meio ambiente. ■ Orientação.
A CRIANÇA E A COMUNIDADE			■ O bairro e a vila em que a escola está inserida ■ Nome, histórico, localização do bairro (mapa). ■ Principais vias, trânsito (meios de transporte) e pontos de referência do bairro.
A CRIANÇA E A COMUNIDADE			■ Condições de vida da comunidade: educação, lazer, meios de transporte, meios de comunicação, saúde, saneamento básico, (serviços públicos). ■ Os diferentes grupos que compõem sua comunidade (étnico-culturais, religiosos, recreativos, trabalho, esportivo, etc). ■ Aspectos físicos do bairro; relevo, vegetação, hidrografia, meio ambiente. ■ A economia do bairro (comércio, indústria, prestadores de serviço). ■ Espaços culturais do bairro (festas e eventos promovidos no bairro). ■ Associação de moradores (sua função social).

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O PRIMEIRO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	■ Exercícios de direção e alteração de direção, deslocamentos com cones, passagem por arcos e cordas, "Minicircuítos". ■ Exercícios de contemplação do desenvolvimento do equilíbrio estático e dinâmico, nas mais variadas possibilidades. ■ Atividades de deslocamento em espaços determinados, com ordens progressivas. ■ Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica. ■ Abordagem de hábitos saudáveis e de higiene pessoal, bem como a importância de se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva.	■ Exercícios posturais e alongamentos com correção quanto a sua forma de execução. ■ Jogos populares do mundo infantil. ■ Exercícios ambidestros com movimentos dependentes e interdependentes. ■ Exercícios de equilíbrio estático e dinâmico sobre linhas, cordas, traves de equilíbrio ou barras, com complexidade progressiva. ■ Exercícios de desafios individuais e em grupo com ou sem objetos manipulativos das habilidades motoras fundamentais. ■ Exercícios de ordem e contrastes entre as diferentes formas de execução no espaço disponível para a prática, introduzindo a percepção de distância e direção.	■ Jogos da cultura corporal do movimento, baseados nos jogos da cultura patrimonial, depois hegemônica. ■ Exercícios de potencialização das habilidades físicas de forma combinada "exercícios combinados com ou sem implementos". ■ Exercícios coordenativos de direita/esquerda com grau de complexidade progressivo, exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante, com ou sem implemento. Exercícios de equilíbrio estático e dinâmico, sobre linhas, cordas, traves de equilíbrio ou base fixa.
O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO	■ Exercícios posturais e alongamentos com correção quanto a sua forma de execução. ■ Exercícios de desafios individuais e em grupo com ou sem objetos manipulativos, priorizando as habilidades motoras fundamentais. ■ Desenvolvimento de exercícios de relação ordem / contraste, entre as diferentes formas de execução no espaço disponível para a prática.	■ Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante com ou sem objetos. ■ Exercícios de estruturação do corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização. ■ Exercícios de potencialização das capacidades físicas de forma combinada. "circuitos e provas de estafeta".	■ Exercícios posturais e alongamentos com correção quanto a sua forma de execução. ■ Exercícios ambidestros com movimentos dependentes e interdependentes. ■ Desenvolvimento de exercícios com relação a ordem e contrastes entre as diferentes formas de execução no espaço disponível para a prática.

O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO	■ Exercícios dirigidos de coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva, com ou sem objetos. ■ Exercícios de desafios corporais individuais ou em grupo com exercícios de deslocamento e mudança de direção, deslocamentos em cones, passagem por arcos e cordas. ■ Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica. ■ Atividades em roda e brinquedos cantados da cultura patrimonial e hegemônica.	■ Atividades em roda e brinquedos cantados.	■ Atividades em roda e brinquedos cantados. ■ Danças folclóricas. ■ Criação de uma sequência própria, utilizando partes combinadas e somatórias de elementos.
O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS	■ Jogos populares do mundo infantil. ■ Ensinamento de elementos ginásticos elementares, em desafios corporais individuais. ■ Jogos de mesa, nas suas mais diversas formas. ■ Elaborar atividades de desafios corporais individuais ou em grupo, com exercícios de direção e alteração de direção, deslocamentos em cones, passagem por arcos e cordas. ■ Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas ou pequenos grupos, auxilio didático de vídeos ou materiais alternativos.	■ Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante, e não dominante com ou sem objetos. ■ Exercícios de estruturação do corpo no espaço, em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização. ■ Exercícios de potencialização das capacidades físicas de forma combinada. “circuitos e provas de estafeta”. ■ Atividades em roda e brinquedos cantados. ■ Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica. ■ Criação de uma sequência própria de movimentos e atividades de resposta livre. ■ Jogos populares do mundo infantil. Ensinamento de elementos ginásticos elementares em somatória de novos elementos, relacionadas a habilidades que estão sendo adquiridas.	■ Ensinamento de elementos ginásticos elementares em somatória com elementos já familiarizados... Em progressão e grau de dificuldade. ■ Corridas curtas, saltos simples, saltos em distância, inclusão de lançamentos. ■ Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas ou pequenos grupos, auxilio didático de vídeos ou materiais alternativos. ■ ■ Jogos de mesa nas mais diversas possibilidades e variações. ■ Esportes adaptados ao ambiente escolar, com modificações de regras e adaptações à estrutura convencional, optar inicialmente por esportes da cultura corporal do movimento da comunidade escolar.

O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS		■ Corridas curtas, saltos em sua forma elementar e em situações de pequenos jogos simples. ■ Jogos de mesa em suas mais diversas formas e variações. ■ Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas ou pequenos grupos, auxilio didático de vídeos ou materiais alternativos.	
O CONHECIMENTO DO CORPO POR MEIO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	■ Exercícios que contemplem a coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva. ■ Mímicas e jogos imitativos, dramatização de sentimentos, histórias e personagens. ■ Jogos populares do mundo infantil da cultura corporal do movimento. ■ Exercícios de estruturação do seu corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização.	■ Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade, com estruturação lúdica. ■ Atividades de jogos cooperativos simples, com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. ■ Exercícios que contemplem a coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva. ■ Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala com diversos materiais didáticos.	■ Atividades de jogos cooperativos simples com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. ■ Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade, com estruturação lúdica... ■ Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala com diversos materiais didáticos.
O CONHECIMENTO DO CORPO POR MEIO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	■ Exercícios lúdicos de estimulação das capacidades físicas, minicircuítos, estafetas e desafios corporais individuais. ■ Reconhecer de forma simples as partes do corpo por meio de Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos, utilizando-se da cultura corporal do movimento e outros recursos como cartazes e desenhos.	■ Conscientizar de hábitos saudáveis e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva.	■ Trabalhar hábitos saudáveis de alimentação e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva, sob a perspectiva dos mais variados recursos didáticos.

CONTEÚDOS DE MUSICALIZAÇÃO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO

PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL	■ Percepção auditiva partindo de jogos sonoros.
	■ Cantigas infantis.
	■ Pulsação.
	■ Sons corporais, objetos, animais, da natureza.
	■ Qualidades do som:
	  ■ Timbre;
	  ■ Duração: som curto, longo;
	  ■ Intensidade: forte e fraco;
	  ■ Altura: grave e agudo;
	  ■ Andamento: rápido e lento.
		■ Jogos rítmicos: células simples (utilização de símbolos).
		■ Som e silêncio.
		■ Percepção sonora.
		■ Sons de ofício.
			■ Exploração sonora: materiais alternativos (colheres de pau e inox, embalagens plásticas...).
			■ Instrumentos musicais.
			■ Orquestra sinfônica.
			■ Música erudita.

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	■ Jogos rítmicos e percussão corporal. ■ Instrumentos musicais: descrição das famílias (instrumentos de percussão). ■ Coro cênico.	■ Registro dos sons (criação própria de código). ■ Sonorização de histórias. ■ Conto sonoro. ■ Clave de Sol. ■ Notas musicais (dó ao sol) Improvisações musicais: ditos populares. ■ Jogos musicados. ■ Brincadeiras de roda. ■ Instrumentos musicais: (de sopro e cordas). ■ Estudo do entorno sonoro e interação com grupos sonoros da comunidade local.	■ Música regional. ■ Cultura popular (Folclore): ditados populares, trovas, literatura de cordel e adivinhações. ■ Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira, e Hino de Ponta Grossa.
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO	■ Instrumentos musicais tradicionais e alternativos. ■ Prática musical em conjunto (Bandinha Musical). ■ Improvisações musicais: parlendas, ditos populares.	■ Reconhecimento/percepção do gesto corporal: expressão corporal/e som. ■ Ritmo (ritmo do corpo e da linguagem musical).	■ Confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e elementos da natureza como: galhos de árvore, vagens, sementes e bambus.

CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO		■ Apreciação e compreensão de fraseados musicais partindo de canções folclóricas. ■ Sonorização de histórias. ■ Confecção de "instrumentos sonoros" com sucatas.	■ Improvisação e criação de sequências de movimentos. ■ Prática musical (bandinha rítmica): percepção auditiva (sensação sonora, discriminação, reconhecimento, compreensão, atenção e memória), estimulando a criança ao silêncio para ser capaz de ouvir os sons do próprio ambiente.
DIFERENTES CULTURAS MUSICAIS EM CONTEXTOS	■ Estilos e gêneros musicais (folclórico, popular e erudito). ■ Canções, brinquedos cantados, canto em conjunto (canções infantis, de ninar, folclórica). ■ Preservação das tradições culturais brasileiras (cantigas e brincadeiras de roda do folclore brasileiro).	■ Estilos/gêneros musicais (folclórica popular e erudita). ■ Canções: de ritmos diversos como marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas. ■ Hino Nacional Brasileiro, Hino de Ponta Grossa. ■ Reconhecimento do entorno sonoro da comunidade escolar.	■ Canções e cantigas presentes no meio familiar. ■ Influência das canções folclóricas brasileiras e étnicas. ■ Estilos e gêneros musicais (cantigas de roda, indígena e africano).

CONHECIMENTOS NATURAIS PARA O SEGUNDO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO
AMBIENTE	■ Astronomia: ■ Corpos celesses: planetas, satélites, estrelas, cometas; ■ Sol (fonte de energia), benefícios e malefícios; ■ Planeta Terra e suas características (camadas da atmosfera); ■ Movimento de rotação e translação; ■ Fases da lua. ■ Seres vivos e o ambiente: ■ Características e preservação do meio ambiente; ■ Solo: características, composição, propriedades, técnicas de manejo; (queimadas, erosão, desmatamento...); ■ Ar: composição, poluição, ar como fonte de energia; ■ Água: estados físicos e mudanças nos estados físicos; ■ Cadeia alimentar e teia; ■ Alimentar (produtores, consumidores, herbívoros, carnívoros, onívoros, larvófagos e insetívoros); ■ Sustentabilidade (lixo, saneamento básico, reciclagem).	■ Astronomia: ■ Origem do Sistema Solar; ■ Teorias de formação do Universo; ■ Camadas da atmosfera camada de ozônio e o efeito estufa. ■ Seres vivos e o ambiente: ■ Planeta Terra Poluição, desmatamento e aquecimento global; ■ Hábitos e comportamentos dos seres vivos relacionados aos períodos do dia e da noite e à disponibilidade de água.
SER HUMANO E SAÚDE	■ Corpo Humano. ■ Aspectos importantes para a preservação da saúde: ■ Higiene pessoal e ambiental; ■ Alimentos como fontes de energia; ■ Hidratação, lazer e vacinação.	■ Células. ■ Tecidos. ■ Sistemas do corpo humano: ■ Digestório (estrutura e funcionamento, necessidades nutricionais, hábitos alimentares, vitaminas); ■ Respiratório; ■ Circulatório; ■ Locomotor: ossos e músculos; ■ Nervoso; ■ Urinário; ■ Reprodutor; ■ Sistema imunológico (saúde – vacinação).

RECURSOS TECNOLÓGICOS	■ Técnicas de utilização do solo nos ambientes urbano e rural, ambientes naturais e construídos. ■ Recursos tecnológicos usados pelo homem na agricultura, na engenharia, na medicina, na meteorologia, etc. ■ Materiais recicláveis e processos de reciclagem do lixo. ■ Grandes invenções.	■ Fontes, conservação, transformação e geração de energia. ■ Condução de energia elétrica e circuito elétrico. ■ Eletricidade e a vida dos seres humanos. ■ Espaços do planeta possíveis de serem ocupados pelo ser humano. ■ Satélites artificiais. ■ Comunicação (redes).

■ LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SEGUNDO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO

ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	■ Alfabeto: vogais e consoantes.
	■ Emprego da ordem alfabética.
	■ Consciência fonológica:
	  ■ Semelhanças e diferenças sonoras entre sílabas;
	  ■ Semelhanças e diferenças sonoras e gráficas entre palavras (variação de letras e fonemas, relações irregulares entre letras e fonemas);
	  ■ Comparação de palavras (variação e quantidade das letras e das sílabas);
	  ■ Diferentes formações silábicas (cv, ccv, cvc);
	  ■ Segmentação das sílabas nas palavras.
	■ Acentuação.
	■ Ortografia: dígrafos.
	■ Uso do dicionário.
		■ Alfabeto: vogais e consoantes.
		■ Emprego da ordem alfabética
		■ Uso do dicionário.
		■ Consciência fonológica:
		  ■ Semelhanças e diferenças sonoras entre sílabas;
		  ■ Semelhanças e diferenças sonoras e gráficas entre palavras (variação de letras e fonemas, relações irregulares entre letras e fonemas);
		  ■ Comparação de palavras (variação e quantidade das letras e das sílabas);
		  ■ Diferentes formações silábicas (cv, ccv, cvc);
		  ■ Segmentação das sílabas nas palavras.
		■ Ortografia.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	■ Diferentes gêneros textuais. ■ Contato dos alunos com diferentes portadores de textos (livros, revistas, jornais...). ■ Elementos coesivos no texto (palavras ou expressões que garantem a coesão do texto: uso de preposições, conjunções, locuções prepositivas..). ■ Progressão de tempo (Em seguida... Depois... Logo após... Durante o recreio...). ■ Marcação de espaço (Na floresta... No fundo do rio...Em um reino distante...). ■ Relações de causalidade (Porque... Por isso... Portanto... Por causa...). ■ Segmentação das palavras no texto. ■ Características formais dos diferentes gêneros textuais (contos, poemas, receitas...). ■ Uso da letra maiúscula. ■ Pontuação. ■ Acentuação. ■ Concordância nominal. ■ Concordância verbal. ■ Discurso direto e indireto. ■ Organização do texto em parágrafos.	■ Diferentes gêneros textuais. ■ Contato dos alunos com diferentes portadores de textos (livros, revistas, jornais...). ■ Elementos coesivos no texto (palavras ou expressões que garantem a coesão do texto: uso de preposições, conjunções, locuções prepositivas..). ■ Progressão de tempo (Em seguida... Depois... Logo após... Durante o recreio...). ■ Marcação de espaço (Na floresta... No fundo do rio...Em um reino distante...). ■ Relações de causalidade (Porque... Por isso... Portanto... Por causa...). ■ Segmentação das palavras no texto. ■ Características formais dos diferentes gêneros textuais (contos, poemas, receitas...). ■ Uso da letra maiúscula. ■ Pontuação. ■ Concordância nominal. ■ Concordância verbal. ■ Discurso direto e indireto. ■ Organização do texto em parágrafos.

LEITURA	■ Leitura de textos verbais e não verbais. ■ Leitura diária de diferentes gêneros textuais. (Contos de fada, poemas, canções, quadrinhas, mitos e lendas populares, fábulas, parlendas, folhetos de cordel, piadas, adivinhas, anúncios, slogans, textos jornalísticos, quadrinhos..). ■ Compreensão e interpretação de textos. ■ Análise das vozes no texto (narrador – personagem).	■ Leitura de textos verbais e não verbais. ■ Leitura diária de diferentes gêneros textuais. (Contos de fada, poemas, canções, quadrinhas, mitos e lendas populares, fábulas, parlendas, folhetos de cordel, piadas, adivinhas, anúncios, slogans, textos jornalísticos, quadrinhos..). ■ Compreensão e interpretação de textos. ■ Leitura de textos de memória (quadrinhas, parlendas, músicas...). ■ Análise das vozes no texto (narrador – personagem).
ORALIDADE	■ Conversa dirigida. ■ Expressão de ideias. ■ Relatos de fatos vividos. ■ Narração de histórias. ■ Declamação.	■ Conversa dirigida. ■ Expressão de ideias. ■ Relatos de fatos vividos. ■ Narração de histórias. ■ Declamação.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	■ Textos coletivos (chamar a atenção do aluno para a estrutura direção da escrita, parágrafos, separação silábica, letras iniciais maiúsculas separação das ideias no texto; início, meio e fim...). ■ Textos individuais (com ênfase na produção de textos narrativos). ■ Reestruturação coletiva de textos. ■ Reescrita de textos. ■ Textos individuais (com ênfase nos textos narrativos e poéticos). ■ Textos individuais (com ênfase nos textos descritivos). ■ Textos individuais (com ênfase nos textos dissertativos).	■ Textos coletivos (chamar a atenção do aluno para a estrutura direção da escrita, parágrafos, separação silábica, letras iniciais maiúsculas separação das ideias no texto; início, meio e fim...). ■ Textos individuais (com ênfase nos textos narrativos e poéticos). ■ Reestruturação coletiva de textos. ■ Reescrita de textos. ■ Textos individuais (com ênfase nos textos narrativos). ■ Textos individuais (com ênfase nos textos descritivos). ■ Textos individuais (com ênfase nos textos dissertativos).

MATEMÁTICA PARA O SEGUNDO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO

ESPAÇO E FORMA	■ Localização de uma pessoa ou objeto no espaço e no plano (maquetes, croquis, itinerários, malha quadriculada).
	■ Movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e o plano (maquetes, croquis, itinerários, malha quadriculada).
	■ Pontos de referência na localização de pessoas ou objetos no espaço e no plano.
	■ Construção de maquetes (ideia de escala) e itinerários.
	■ Formas geométricas espaciais – poliedros e corpos redondos.
	■ Faces, vértices e arestas.
	■ Empilhamento de cubos
	■ Planificações dos poliedros: cubo, paralelepípedos, pirâmides, prismas.
	■ Planificações dos corpos redondos: cones e cilindros.
	■ Representação dos sólidos geométricos em malhas quadriculadas.
	■ Formas planas em objetos tridimensionais (faces).
	■ Compondo e descrevendo figuras planas (contorno do tangram, mosaicos).
	■ Classificação das figuras planas: quadriláteros, triângulos, círculos, circunferências, pentágonos, hexágonos.
	■ Construção de figuras planas com o geoplano.
	■ Padrões geométricos em sequências.
	■ Ideia de ângulo (giro).
	■ Eixos de simetria.
	■ Retas paralelas e perpendiculares.
	■ Ideia de ângulo reto na representação de alguns quadriláteros.
	■ Características dos quadriláteros quanto a seus lados (paralelos, perpendiculares, concorrentes).
	■ Ampliação e redução de figuras geométrica planas em malha quadriculada.
		■ Localização de uma pessoa ou objeto no espaço e no plano (em malha quadriculada).
		■ Movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e o plano (em malha quadriculada).
		■ Localização a partir de pontos de referência, de um sentido e uma direção e de coordenadas cartesianas.
		■ Relação entre posição e direção.
		■ Ponto, direção e volta na localização/movimentação de objetos no plano e no espaço.
		■ Construção de maquetes, croquis (ideia de escala), itinerários.
		■ Poliedros e corpos redondos, suas características/propriedades e planificações.
		■ Faces, vértices, arestas e ângulos.
		■ Composição e decomposição de formas geométricas espaciais a partir de empilhamentos de outras formas geométricas tridimensionais.
		■ Construção de formas geométricas espaciais, por meio de varetas ou planificações.
		■ Representação dos sólidos geométricos em malhas quadriculadas e isométricas.
		■ Classificação das figuras planas (polígonos, circunferências e não circunferências).
		■ Composição de figuras planas a partir de figuras triangulares.
		■ Características / propriedades dos triângulos (rigidez triangular, ângulos retos, obtusos e agudos, triangulo isósceles, escaleno e equilátero).
		■ Ângulos (ideia de giro):
		  ■ Medindo ângulos (o grau);
		  ■ Tipos de ângulos (agudo, reto, obtuso).
		■ Eixos de simetria (mais de um).
		■ Ponto, reta, segmento de reta e plano.

ESPAÇO E FORMA	■ Perímetro (medida do contorno da figura). ■ Área (ideias conceituais: medida de uma superfície).	■ Retas paralelas, perpendiculares e concorrentes. ■ Características/propriedades dos quadriláteros (lados paralelos, lados congruentes, lados perpendiculares, número de ângulos). ■ Ampliação, transformação e redução de figuras geométricas planas em malha quadriculada (ou redes isométricas).

GRANDEZAS E MEDIDAS	■ Ideia de grandeza (tudo que pode ser medido por uma unidade de mesma natureza).
	■ Conceito de medir (comparar uma grandeza com outra de mesma espécie).
	■ As medidas no seu dia a dia:
	  ■ Medida de comprimento (utilização de unidades usuais de medida como metro, centímetro, quilômetro, polegada (conceito de fração));
	  ■ Medida de massa (utilização de unidades usuais de medida como miligrama, grama e quilograma);
	  ■ Medida de capacidade (utilização de unidades usuais de medida como litro e mililitro);
	  ■ Medida de superfície (utilização de unidades usuais de medida como metro quadrado).
	■ Relação entre as unidades de medidas de mesma grandeza (quantos centímetros há em um metro; quantos mililitros há no litro; quantos gramas há no quilo, conversões significativas etc.).
	■ Instrumentos de medida das diversas grandezas.
	■ Medida de tempo e o reconhecimento e utilização dessas medidas e realização de conversões simples.
	■ Intervalos de tempo e duração de um evento ou acontecimento (em unidades macros e micros de tempo, estimativas).
	■ Sistema monetário brasileiro suas cédulas e moedas e as possíveis trocas entre elas em função dos seus valores.
	■ Cálculo de perímetro de figuras planas em malhas quadriculadas.
	■ Cálculo de área em malha quadriculada (sem uso de fórmulas)
	■ Estimativa de áreas de figuras planas em malha quadriculada.
		■ Ideia de grandeza (tudo que pode ser medido por uma unidade de mesma natureza).
		■ Conceito de medir (comparar uma grandeza com outra de mesma espécie).
		■ As medidas no seu dia a dia.
		■ As grandezas nas relações entre suas unidades (conversões significativas):
		  ■ Medida de comprimento (compreensão dos múltiplos e submúltiplos do metro);
		  ■ Medida de massa (compreensão dos múltiplos e submúltiplos do grama);
		  ■ Medida de capacidade (compreensão dos múltiplos e submúltiplos do litro);
		  ■ Medida de superfície (centímetro quadrado e metro quadrado, alqueire, hectare etc.).
		■ Ideia de volume em situações concretas (conceito de metro cúbico).
		■ Medida de tempo (reconhecimento, utilização e conversões simples).
		■ Reconhecimento e utilização de unidades usuais de tempo e temperatura.
		■ Intervalos de tempo e duração de um evento ou acontecimento (em unidades macros e micros de tempo, estimativas de tempo).
		■ Sistema monetário brasileiro suas cédulas e moedas e as possíveis trocas entre elas em função dos seus valores.
		■ Cálculo de perímetro de figuras planas em malhas quadriculadas.
		■ Comparação entre os perímetros de duas ou mais figuras planas para compreensão de que um mesmo perímetro pode compor diversas figuras planas diferentes.
		■ Cálculo de área em malha quadriculada (sem uso de fórmulas).

GRANDEZAS E MEDIDAS		■ Uso de estimativas para definir a área de uma superfície desenhada em malha quadriculada. ■ Comparação entre as áreas de duas ou mais figuras planas para compreensão de que uma mesma área pode ser encontrada em diversas figuras planas diferentes. ■ Relação entre área e perímetro, bem como comparação entre figuras planas iguais de áreas diferentes e ou perímetros diferentes (figuras planas de um mesmo perímetro pode ter áreas diferentes e vice-versa).
NÚMEROS E OPERAÇÕES	■ Antigos sistemas de numeração (maias, egípcios, romanos). ■ Sistema de numeração decimal. ■ Leitura e escrita de números naturais até a 6 ordem. ■ Comparação e ordenação de números naturais até a 6 ordem. ■ Números na reta numérica: antecessores e sucessores, contagem de 100 em 100, 1000 em 1000. ■ Arredondamentos. ■ Valor relativo dos números naturais até a 6ª ordem (qual é o valor do número na ordem que ele ocupa?). ■ Decompor e compor números até a 6ª ordem considerando sua forma polinomial (1268= 1x 1000+2 x 100+6 x 10+8 x 1). ■ Adição com reagrupamentos a ordens superiores (até a 6ª ordem). ■ Adições com ou mais de três parcelas (com e sem reagrupamentos). ■ Subtração com reagrupamentos s ordens superiores (até 6ª ordem). ■ Adição e subtração como operações inversas (prova real). ■ Significado da multiplicação (soma de parcelas iguais, configuração retangular etc.). ■ Multiplicação sem reagrupamentos a ordens superiores, com um e dois algarismos no multiplicador.	■ Antigos sistemas de numeração (maias, egípcios, romanos). ■ Sistema de numeração decimal (classe dos milhões e bilhões). ■ Leitura e escrita de números naturais. ■ Comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem pelo aspecto da grandeza e do posicionamento (maior que, menor que, entre, antes de, depois de). ■ Reta numérica dos números (de qualquer grandeza) com intervalos maiores (100 em 100, 1000 em 1000, 5000 em 5000...) localização do número. ■ Arredondamentos e aproximações. ■ Valor relativo dos números naturais até a 9ª ordem (qual é o valor do número na ordem que ele ocupa?). ■ Decompor e compor números até a 9ª ordem considerando sua forma polinomial (125.356= 1x 100.000+2 x 10.000+ 5x1.000+ 3x100+5 x 10+6 x 1). ■ Cálculo de adições com reagrupamentos às ordens superiores (até a 9ª ordem). ■ Adições com três ou mais parcelas, com agrupamentos às ordens superiores. ■ Subtração com reagrupamentos às ordens superiores (até a 9ª ordem). ■ Adição e subtração como operações inversas. ■ Nomenclatura das operações (adicione, subtraia, multiplique, divida).

NÚMEROS E OPERAÇÕES	■ Multiplicação com reagrupamentos a ordens superiores, com um e dois algarismos no multiplicador (graduando a dificuldade).
	■ Significado da divisão (repartir em partes iguais, medida – quantos cabem).
	■ Divisão exata e não exata com até dois algarismos na chave com e sem reagrupamentos no dividendo.
	■ Divisão exata com quociente inteiro (com e sem agrupamentos).
	■ Divisão não exata com quociente inteiro (com e sem agrupamentos).
	■ Divisão exata e não exata com zeros no quociente.
	■ Termos das operações e suas nomenclaturas (adicione, subtraia, multiplique, divida, reparta).
	■ Tabuadas (compreensão e memorização).
	■ Padrões e propriedades aritméticas observadas na tábua operatória (multiplicativa/aditiva).
	■ Multiplicação e divisão como operações inversas (prova real).
	■ Estratégias de cálculo mental.
	Em situações-problema de raciocínio do campo aditivo e multiplicativo:
	■ Estratégias de cálculo (próprias e convencionais).
	■ Cálculo mental, exato e aproximado.
	■ Uso de calculadora para verificação de resultados.
	■ formulação de situações-problema.
	■ Reconhecimento de que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e de que diferentes operações podem resolver um mesmo problema.
	■ Ideias aditivas (transformação positiva e negativa, comparação, alteração de um estado).
	■ Ideias multiplicativas (comparação, proporcionalidade, configuração retangular, combinatória).
	■ Lógica matemática em situações-problemas desafiadoras.
		■ Multiplicação com reagrupamentos à ordens superiores (ampliação), inclusive com zeros no multiplicando e no multiplicador.
		■ Divisão exata e não exata com até três algarismos na chave.
		■ Divisão com:
		  ■ Reagrupamentos no dividendo;
		  ■ Zeros no dividendo e/ou no divisor;
		  ■ Zeros no quociente, e;
		  ■ Quociente decimal.
		■ Multiplicação e divisão como operações inversas (prova real).
		■ Tabuadas (memorização para o cálculo).
		■ Múltiplos e divisores de um número natural.
		■ Estratégias de cálculo mental.
		Em situações-problema de raciocínio do campo aditivo e multiplicativo:
		■ Estratégias de cálculo (próprias e convencionais).
		■ Cálculo mental, exato e aproximado.
		■ Uso de calculadora para verificação de resultados.
		■ Formulação de situações-problema.
		■ Reconhecimento de que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e de que diferentes operações podem resolver um mesmo problema.
		■ Ideias aditivas (transformação positiva e negativa, comparação, alteração de um estado).
		■ ideias multiplicativas (comparação, proporcionalidade, configuração retangular, combinatória).
		■ Combinação de elementos de uma coleção (combinatória).
		■ Lógica matemática em situações-problemas desafiadoras.
		■ Representação, escrita e leitura de números fracionários.
		■ Frações equivalentes (1/2=2/4=3/6...).
		■ Comparação de frações de mesmo numerador ou mesmo denominador (critério de grandeza).

NÚMEROS E OPERAÇÕES	■ Números racionais na forma fracionária: conceito (parte de) e representações gráficas. ■ Frações equivalentes em representações gráficas (comparação entre elas). ■ Tipos de frações (próprias, impróprias, aparentes). ■ Leitura, escrita de frações de uso frequente. ■ Localização das frações em reta numerada. ■ Frações de grandezas continuas (que podem ser medida). ■ Fração de grandezas discretas (que podem ser contadas). ■ Leitura e escrita de números racionais na forma decimal com até duas casas decimais. ■ Comparação e ordenação de números racionais na forma decimal com uma casa decimal. ■ Localização dos números racionais na reta numerada com uma casa decimal ■ Leitura e escrita de números decimais que representem o sistema monetário brasileiro. ■ Cálculo operatório de adição e subtração, que envolvam números decimais, representando o sistema monetário brasileiro. ■ Ideias conceituais de frações (parte/todo, quociente e razão) em situações concretas. ■ Relação entre representações fracionárias e decimal de um mesmo número racional (1/2 = 0,5; 2/5 = 0,4). ■ Relação entre números naturais e fração (2 = 4/2; 3 = 9/3 – o que nos remete a pensar em frações impróprias). ■ Cálculo de adição e subtração de números decimais de até duas ordens decimais em situações-problema. ■ Conceito de porcentagem (fração de 100). ■ Leitura e escrita de porcentagens de uso cotidiano. ■ Comparação de frações decimais e porcentagens (5/100= 5%; 25/100=25%).	■ Comparação, ordenação e localização de frações (reta numerada). ■ Fração de grandeza discreta (3/4 de 100) e de grandeza continua (1/2 de 2/4). ■ Leitura e escrita de números racionais na forma decimal com até três casas decimais. ■ Cálculo de adição, subtração, multiplicação e divisão que envolvam números decimais. ■ Comparação e ordenação de números racionais na forma decimal pelo aspecto da medida e do posicionamento (maior que, menor que, entre, antes de, depois de) com até três casas decimais. ■ Localização dos números racionais na reta numerada. ■ Valor relativo do número na posição da representação decimal que ocupa (cinco décimos são cinco partes tomadas das dez partes em que um inteiro foi dividido, ou 0,5 = 5 x 0,1 = 5 x 1/10 = 5/10). ■ Leitura e escrita de números decimais que representem o sistema monetário brasileiro. ■ Cálculo de adição, subtração, multiplicação e divisão que envolvam números decimais no contexto do sistema monetário brasileiro. ■ Diferentes significados das frações (parte/todo, quociente e razão) em situações-problema. ■ Comparação entre frações e números decimais (½ = 0,5) para compreensão de equivalência entre representações de um mesmo número racional. ■ Cálculo de adição e subtração de números decimais em situações-problema compreendendo os significados dessas operações. ■ Cálculo de porcentagens de uso no contexto diário (10%, 20%, 25%, 50% 75%, 100%). ■ Comparação entre porcentagens, frações e números decimais.

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	■ Coleta, organização e descrição de informações e dados. ■ Leitura e interpretação de gráficos (barras/colunas/disco) e tabelas (simples). ■ Número como código no tratamento da informação. ■ Construção de tabelas e gráficos (de barras e colunas), a partir de informações e dados coletados/fornecidos. ■ Produção de texto, a partir de interpretações de gráficos e tabelas construídos e/ou contidos em textos informativos.	■ Coleta, organização e descrição de informações e dados. ■ Leitura e interpretação de tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (barras/colunas/disco/lineares). ■ Construção de tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (barras e colunas), listas e diagramas para informar dados. ■ Interpretação de gráficos e tabelas para a identificação de características previsíveis ou aleatórias de acontecimentos. ■ Produção de texto a partir de interpretações de gráficos e tabelas construídos e/ou contidos em textos informativos.

■ CONHECIMENTOS SOCIAIS PARA O SEGUNDO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO

O MUNICÍPIO	■ A história do município:
	  ■ Fundação;
	  ■ Primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, escravos (contribuição cultural);
	  ■ Tropeirismo.
	■ Localização do município no planeta/ continente/país/estado/Campos Gerais (mapas).
	■ Orientação: estrelas, bússola, Sol, Cruzeiro do Sul, rosa dos ventos.
	■ Limites e distritos.
	■ Aspectos físicos: relevo (falhamento), hidrografia (principais rios), clima vegetação e meio ambiente.
	■ Pontos turísticos naturais.	

A SOCIEDADE PONTA-GROSSENSSE NO INÍCIO DO SÉCULO XX	■ Imigrantes e migrantes (Campos Gerais, bairros, zona rural). ■ A importância da instalação da ferrovia (desenvolvimento econômico, cultural, aumento da população). ■ Ponta Grossa Capital Cívica do Paraná (Revolução de 30). ■ Transportes (ontem e hoje): ferrovias e rodovias. ■ Comunicação (ontem e hoje) rádios, TVS, jornais, internet. ■ Imigrantes e migrantes (Campos Gerais, bairros, zona rural). ■ A importância da instalação da ferrovia (desenvolvimento econômico, cultural, aumento da população). ■ Ponta Grossa Capital Cívica do Paraná (Revolução de 30). ■ Transportes (ontem e hoje): ferrovias e rodovias. ■ Comunicação (ontem e hoje) rádios, TVS, jornais, internet.	

A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MUNICÍPIO	■ Avenidas, ruas e praças do centro urbano de Ponta Grossa. ■ Bairros da cidade, localização em mapas, informações relevantes e características dos bairros. ■ Principais praças, monumentos e museus da cidade. ■ Pontos turísticos do município. ■ Entidades culturais. ■ Festas populares (Munchenfest, Festa da Uva, EFAPI, Festa do Divino, Festa de Sant'Ana). ■ Folclore regional (lendas da fundação de Ponta Grossa, de Vila Velha, do Buraco do Padre.	
ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO	■ Os poderes: executivo, legislativo e judiciário (seus representantes e suas funções). ■ A utilização dos recursos financeiros públicos na educação, saúde, transporte, meio ambiente (taxas, impostos, serviços públicos). ■ Participação popular na política. ■ Símbolos nacionais, estaduais e municipais.	
PARANÁ – ORIGENS		■ Espaço territorial paranaense: continentes, América do Sul, Brasil, Paraná. ■ Chegada dos portugueses ao Brasil (navegações, principais fatos, riquezas). ■ Primeiros habitantes do Paraná (indígenas), espaço natural na época, primeiros caminhos, indígenas, nações indígenas paranaenses – Kaingang, Guarani, Xetá, Xokleng. ■ Herança cultural indígena. ■ Divisão das terras entre espanhóis e portugueses: Tratado de Tordesilhas, Capitanias Hereditárias.

OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO		■ Ocupação do território paranaense, europeus no Paraná, sesmarias: ■ Litoral (ouro): Paranaguá, Morretes, Antonina; ■ Vegetação natural: Serra do Mar e seu desmatamento; ■ Interior (pecuária/tropeirismo). ■ Ciclos econômicos paranaenses (origem das principais cidades – ouro, tropeirismo, erva-mate, madeira, café). ■ O trabalho escravo, resistência, escravidão indígena: ■ A importância da mão de obra escrava para o desenvolvimento do Paraná; ■ Herança cultural africana na construção da sociedade paranaense; ■ Transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado (abolição, consequências).
O PARANÁ NO CENÁRIO NACIONAL NO SÉCULO XIX		■ A Independência do Brasil. ■ A Emancipação política do Paraná. ■ A Proclamação da República: ■ A Revolução Federalista; ■ O Cerco da Lapa. ■ O Contestado: ■ Territórios envolvidos; ■ A questão das terras (limites geopolíticos).
O PARANÁ NA ATUALIDADE / ASPECTOS FÍSICOS		■ Relação entre os aspectos físicos do Paraná – clima, relevo, vegetação, hidrografia (aproveitamento dos rios, hidrelétricas) – meio ambiente. ■ A economia paranaense na atualidade: ■ Agricultura/Pecuária; ■ Indústria; ■ Comércio; ■ Produção de Energia. ■ Importância do transporte para o desenvolvimento do Estado– rodoviário, marítimo, hidroviário, ferroviário, aéreo e por dutos. ■ Estados e países que fazem limite com o Paraná. ■ As microrregiões do Paraná. ■ Os três poderes (representantes e funções). ■ Símbolos paranaenses.

EDUCAÇÃO FISICA PARA O SEGUNDO CICLO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO
VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	■ Exercícios posturais e alongamentos com diversas variações através da observação de modelos posturais. ■ Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante utilizando "circuitos mais complexos". ■ Exercícios e jogos coordenativos, de complexidade progressiva. ■ Exercícios de aprimoramento de equilíbrio estático e dinâmico sobre linhas, cordas, traves de equilíbrio ou barra, progredindo para exercícios combinados entre estático e dinâmico. ■ Exercícios de estruturação do corpo no espaço, em diferentes formas e planos espaciais "exercícios de localização". ■ Circuitos com manipulação de implementos "desafios corporais".	■ Circuitos com manipulação de implementos "desafios corporais". ■ Circuitos de combinação das capacidades físicas (força, velocidade, resistência, equilíbrio, flexibilidade, coordenação, agilidade...), nas mais variadas possibilidades e desafios corporais utilizando ou não implementos. ■ Jogos populares, utilizando-se de regras e modificando com participação efetiva dos alunos. ■ Atividades com gestos pré-desportivos mais próximos das situações de jogo, mas sem aprofundamentos mais específicos. ■ Propor atividades, dentro e fora de sala de aula, com os mais variados recursos didáticos para identificação das qualidades físicas predominantes nas atividades físicas.
O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO	■ Exercícios de combinação motora nas habilidades fundamentais com utilização de implementos (bola, corda, arcos etc...). ■ Exercícios de estruturação do corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais "exercícios de localização". ■ Dramatização, jogos mímicos. ■ Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica. ■ Exercício das mais variadas formas rítmicas, caminhar ou correr em determinado ritmo, saltos, batidas com bastão, palmas, etc.	■ Desenvolvimento de exercícios de relação ordem entre tempo e espaço. ■ Exercícios de aumento de combinação motora nas habilidades fundamentais com utilização de implementos "bola, corda, arcos etc". ■ Danças folclóricas da cultura patrimonial. ■ Exercícios das mais variadas formas rítmicas, caminhar ou correr em determinado ritmo, saltos, batidas com bastão, palmas, etc.

O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS	■ Jogos de mesa com ênfase no xadrez. ■ Aprimoramento das saídas, salto em distância, dos arremessos e lançamentos, iniciação das corridas mais longas, revezamentos e barreiras adaptadas. ■ Posições básicas, elementos ginásticos: Vela, ponte, elefantinho, rolinho, estrela, aviãozinho e elementos combinados nas mais variadas possibilidades. ■ Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas, pequenos grupos e atividades com auxilio didático de vídeos ou materiais alternativos. ■ Atividades adaptadas, "modificadas", para o ambiente escolar dos esportes estruturados da cultura patrimonial e hegemônica. ■ Esportes pouco populares, adaptados ao ambiente escolar "esportes radicais".	■ Exercícios exploratórios lúdicos e simbólicos das lutas, produção de material como cartaz, painéis e símbolos das lutas como esporte e evidenciando o repúdio a qualquer tipo de violência. ■ Iniciação aos esportes coletivos, fundamentos básicos e regras, mas, sem fins de rendimento, tornando o esporte familiar aos alunos. ■ Iniciação desportiva aos esportes individuais, fundamentos básicos e regras, mas, sem fins de rendimento, tornando o esporte familiar aos alunos. ■ Elementos ginásticos com combinações simples de dois ou três elementos. ■ Jogos de mesa, nesta fase priorizar o xadrez.
O CONHECIMENTO DO CORPO POR MEIO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	■ Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica e estruturada. ■ Atividades de jogos cooperativos simples com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. ■ Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala com diversos materiais didáticos que possibilitem o aluno a identificar capacidades físicas básicas durante o exercício. ■ Trabalhar hábitos saudáveis de alimentação e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva, sobre a perspectiva dos mais variados recursos didáticos.	■ Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica e estruturada. ■ Atividades de jogos cooperativos simples com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. ■ Esportes pouco populares, adaptados ao ambiente escolar, "esportes radicais". ■ Conhecimento sobre o corpo: capacidades físicas e sistemas, trabalho interdisciplinar dentro e fora da sala de aula utilizando os mais diversos materiais, produções em conjunto com o professor regente, fazendo a ancoragem com o que está sendo trabalhado em sala. ■ Trabalhar hábitos saudáveis de alimentação e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva, sobre a perspectiva dos mais variados recursos didáticos. Ótima oportunidade de trabalho interdisciplinar com a professora regente e corregente.

CONTEÚDOS DE MUSICALIZAÇÃO

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO
PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL	■ Exploração sonora: sons naturais, ambientais e corporais. ■ Qualidades do som (altura, intensidade, duração e timbre). ■ Escala musical: dó. ■ Percepção dos compassos binário, ternário e quaternário. ■ Percepção sonora (sons corporais, ambientais) e silêncio (pausa). ■ Higiene Vocal – cuidados com a voz.	■ Prática musical: desenvolvimento da percepção musical (volume, timbre, percepção sonora, melodia e ritmo). ■ Percepção sonora: sons corporais, ambientais. ■ Silêncio (pausa) na música. ■ Parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre). ■ Percepção dos compassos binário, ternário e quaternário. ■ Prática vocal: cânones e ostinatos.
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO	■ Formação de conjuntos instrumentais de percussão. ■ Criação de coreografias para a quadrilha, em festas juninas e outros. ■ Criação de paródias.	■ Classificação dos instrumentos (Percussão, Sopro e Cordas). ■ Criação de paródias e jingles. ■ Improvisações envolvendo lendas, parlendas, trava línguas, cantigas de roda, cantigas de ninar, trovas e advinhas. ■ Sonoplastia.
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	■ Movimento expressivo (ações corporais por meio do espaço caminho, plano, distâncias, ritmos, pausas). ■ Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira e Hino a Ponta Grossa.	■ Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira, Proclamação República, Hino da Independência, Hino do Paraná e de Ponta Grossa. ■ Expressão corporal com jogos (jogo das notas musicais, jogo de andamento musical, etc). ■ Percepção rítmica: execução e reconhecimento de células rítmicas.
DIFERENTES CULTURAS MUSICAIS EM CONTEXTOS	■ Estilos e gêneros musicais (cultura popular, MPB e erudito). ■ Canções, brinquedos cantados. ■ Prática coral: cânones e ostinatos.	■ Gêneros musicais variados: folclórico, popular, erudito, etc. ■ Apreciação musical de diferentes estilos musicais. ■ Cultura popular: Canções, jogos rítmicos, danças, brincadeiras de mão, parlendas, trava-línguas e trovas. ■ Canções indígenas e regionais.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. Uma Geografia para o século XXI. São Paulo: Papirus, 1994.

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L.; SOARES, L. (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARRETO. Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. 2ed. Campinas, SP: autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

_____ . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli et al. Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

_____. Ministério da Educação. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, unidade 05.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Programa parâmetros curriculares em ação, meio ambiente na escola: / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros em Ação Para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1999.

BOLÍVAR, Antonio. (Org.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002

BOTH, Ivo José. Voz da consciência da aprendizagem. Curitiba: IBPEX, 2011.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____. R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTELANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre; Mediação, 2000.

CHIAREL, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Recre@rte, Curso de Especialização em Psicopedagogia. Instituto Catarinense de Pós-Graduação N.3 Junho. 2005. Disponível em: http://www.esmu.com.br/?q=node/95. Acesso em: 30/01/2014.

FIGUEIREDO, R. V. et al. Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: UFC, 2010.

FINK, Silvia Cristina Madrid (org). Pedagogia do movimento: Universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: IBPEX, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões in: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez,2000.

_____. P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez. Prática de ensino em Educação Física: A criança em movimento. São Paulo: FTD, 2010.

GHIRALDELLI, P. Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GRILLO, M. C. et al. Porque falar ainda em avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: Global, 2007.

KAMII, C. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Papirus, 1994.

KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: questões e propostas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Ensino de Música na Educação Básica: Estudo Analítico de Dados e Contribuições. CNE/UNESCO 914BRZ1136.Rio de Janeiro, junho. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19042&Itemi =122>. Acesso em: 27/01/2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Currículo básico para a escola pública do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, SEED, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Reprovação escolar: renúncia a educação. São Paulo: Xamã, 2001.

POLYA, G. A arte de resolver problemas: um método matemático. Universidade Stanford: Intercidência, 1978.

SAMPAIO, S., FREITAS, I. B. (Org.) Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. Ciências da Educação. São Paulo, ano 05, n. 9, p. 321330, 2º semestre, 2003. Disponível em: http://am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_09.pdf#page=321. Acesso em: 22/01/2014.

SCHAFRANSKI, M.D; TEBCHERANI, M. M.; OLIVEIRA, R.C.S. Fundamentos da ação docente: educação de adultos. Ponta Grossa: UEPG/ CEFORTEC, 2006.

SILVA, Aline Maira da. Educação Especial e inclusão escolar. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, J.M.R. da; OLIVEIRA, D.L.S. A(s) diversidade(s) cultural(is) em práticas de letramento da EJA. Trabalho de Conclusão de Curso. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. Campinas: Autores associados, 1994.

SOARES, Leôncio José G. Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

VESENTINI, J.W. Geografia, natureza e sociedade. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. J.W. Sociedade e espaço: Geografia do Brasil. São Paulo: Ática, 2000.

UNESCO BRASIL. Ensino de Ciências: o futuro em risco. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2013.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

ZUNINO, D. L. A matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

SME
Secretaria Municipal de Educação

PREFEITURA DE
PONTA GROSSA

ISBN: 978-85-89625-88-3

DIRETRIZES CURRICULARES

Educação Infantil

PREFEITURA DE
PONTA GROSSA

Prefeito Municipal
MARCELO RANGEL CRUZ DE OLIVEIRA

Secretária Municipal de Educação
ESMÉRIA DE LOURDES SAVELI

Diretora Administrativa e de Gestão Educacional
SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES

Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino
PATRICIA LÚCIA VOSGRAU DE FREITAS

Coordenadora da Divisão da Educação Infantil
NILCEA MOTTIN DE ANDRADE

Esméria de Lourdes Saveli

DIRETRIZES CURRICULARES

Educação Infantil

1ª Edição

Ponta Grossa - Paraná
Gráfica e Editora Kaygangue Ltda
2015

Departamento de Educação

CYNTIA ROSELAINE DRAGO VENANCIO – Educação Infantil
JULIANA SAUERBIER – Educação Infantil
LIANA MARICEIA EIDAM – Educação Infantil
LIDIA MARA KALINOSKI – Educação Infantil
ROSINEY SERAFIN – Educação Infantil
SANDRA MARA DE MOURA RIBAS FELIPE – Educação Infantil
SELMA GONÇALVES DA ROSA – Educação Infantil

D598

Diretrizes curriculares: educação infantil / Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. — Ponta Grossa (PR), 2015.
164 p. : Il. ; 21 x 29,7 cm.

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PR). Secretaria Municipal de Educação (SME).

ISBN: 978-85-89625-89-0

1. Currículos escolares. 2. Educação infantil. 3. Educação infantil – história. 4. Educação infantil – didática. 5. Organização escolar. I. Título.

CDU 371.214.14

Ficha catalográfica elaborada por Fernando Leipnitz CRB-10/1958

Sumário

7 ..... Apresentação

11 ..... Introdução

15 ..... História da Educação Infantil no Brasil

21 ..... História da Educação Infantil no Paraná

25 ..... História da Educação Infantil em Ponta Grossa

35 ..... Fundamentação legal das diretrizes curriculares

37 ..... Diretrizes fundamentais da Secretaria de Educação

39 ..... Objetivos e metas da Secretaria de Educação

41 ..... Estrutura organizacional da Educação Infantil

57 ..... Fins e objetivos da Educação Infantil

59 ..... Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

61 ..... Princípios didático-pedagógicos

73 ..... Planejamento geral da Educação Infantil

103 ..... Competências e habilidades a serem trabalhadas na Creche

131 ..... Competências e habilidades a serem trabalhadas na Pré-escola

159 ..... Avaliação na Educação Infantil

163 ..... Referências

Apresentação

Diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a sociologia e a política têm contribuído nas pesquisas e estudos sobre a infância. Para a elaboração das diretrizes curriculares municipais para a educação infantil, essas áreas de conhecimento foram revisitadas para definir conceitos, princípios pedagógicos e metodológicos.

Por mais que os termos "criança" e "infância" sejam compreendidos como sinônimos é importante considerar que assumem conceitos distintos. Os estudos da antropologia e sociologia faz uma distinção entre o conceito de criança e infância. Tratam a infância como categoria social que se altera historicamente e as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida .

A infância é um conceito social que se altera historicamente no interior de uma mesma sociedade, é objeto de transformação, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, entre outros. Dessa forma, o conceito de infância está diretamente relacionado às formas de organização social, ou seja, diferentes classes sociais produzem papéis distintos à criança.

Faz-se necessário compreender que as crianças estão inseridas em um contexto amplo, no qual a compreensão do conceito de infância está relacionada a uma determinada época, espaço, aos aspectos políticos, históricos, culturais e sociais que nos possibilitam diferentes visões e compreensões.

Outro aspecto a ser considerado é o de que não há uma única infância. Existem crianças ricas, pobres, negras, brancas, que moram com os pais, avós, tios, amigos, em casas, na rua, em abrigos, em países diversos, etc. Crianças que brincam, ou trabalham, são meninos e meninas, diferentes, com características diversas, mas que têm algo em comum, são crianças com histórias de vida diferentes, que viveram e vivem em épocas diferentes, decorrente disso vivem infâncias muito diferentes. Portanto não há uma única infância e, sim, infâncias. Apesar de tudo, independente das condições de vida de cada uma, ainda assim, tentam ser crianças.

Nesse sentido, Heywood (2004), afirma:

> Uma infância de classe média será diferente daquela vivida no seio de uma classe trabalhadora, os meninos provavelmente não serão criados da mesma forma que as meninas, as experiências de um jovem em uma família católica da Irlanda serão distintas das daquele que cresceu em uma família protestante alemã, e assim por diante. (p.12)[1].

A compreensão desses conceitos possibilita aos professores entender as singularidades dos seus alunos. Tais diferenças são decorrentes das condições materiais de vida, experiências familiares, sociais e econômicas que constituem o mundo subjetivo das crianças e interferem nos processos de relacionamento na escola – colegas e professores- bem como nos processos de aprendizagem.

Além desses conceitos, é importante conhecer a legislação que trata desta etapa da educação básica, começando pela constituição federal de 05 de outubro de 1988, transitando ainda pelos documentos legais decorrentes desse direito constitucional.

A legislação que trata da educação infantil, tanto nos aspectos políticos como pedagógicos, é resultado das lutas empreendidas por segmentos organizados da sociedade, para convencer autoridades e administradores públicos, da necessidade de investir na educação de nossas crianças desde bem cedo,

[1] HEYWOOD, Colin. Uma História da Infância. Porto Alegre:Artmed,2004.

com o objetivo de cumprir aquilo que lhe é de direito.

Os esforços empreendidos para se cumprir esse direito vêm de longo tempo. Podemos dizer, de forma bem simplificada, que a valorização da educação infantil é decorrente de dois fatores: as transformações no mundo do trabalho, com a inserção da mulher neste mercado e a evolução das ciências pedagógicas e médicas.

A forma como a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa entende a importância da Educação Infantil é que orienta as ações para os investimentos nos espaços físicos, tanto internos como externos dos CMEIs, na aquisição de materiais pedagógicos e na formação permanente dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil. A SME entende essa formação como um processo em que cada educador é um sujeito histórico capaz de construir novas práticas, a partir de referências teóricas, de desafios individuais, da vivência cotidiana e, principalmente, do trabalho coletivo.

Esse trabalho coletivo precisa ser compreendido como um processo de aprendizagem constante, tanto na interação adulto-adulto como na ação educativa realizadas com as crianças.

Isso se expressa na construção/reconstrução do projeto político-pedagógico em cada CMEI, envolvendo os diferentes olhares e saberes dos adultos e das crianças e a busca permanente da planejar ações, considerando o movimento dialético entre o fazer, o pensar e refazer.

É de fundamental importância que no processo educativo instaurado, cada criança seja vista e tratada como uma pessoa singular, respeitada na sua maneira de ser, nos seus interesses e também nas suas limitações. Em ações concretas, isso significa garantir, nos CMEIs, o direito de a criança ir ao colo (quando desejar), ao carinho, bem como respeitar os ritmos fisiológicos individuais (de dormir, alimentar-se, urinar, defecar), sem esquecer o direito que a criança tem aos momentos de privacidade, de doçura e de brabeza.

O respeito pela criança, na sua individualidade, exige o planejamento de um ambiente que encoraje e apoie as expressões de sentimentos e interesse da criança. A forma como os educadores organizam o espaço físico do CMEI traduz o nível de sensibilidade e de compromisso pedagógico, político e social que esses profissionais têm com o desenvolvimento das crianças.

A criança precisa transitar em espaços físicos agradáveis, que possibilitem-lhe vivenciar sua fantasia e imaginação, enfrentar desafios que instiguem sua curiosidade, sua criatividade e sua capacidade de invenção.

Nesse sentido, os espaços da instituição infantil devem ser repensados à luz da imaginação e fantasia da criança, constituindo-se em cenas e ambientes para "pequenas aventuras", em que os contos, as canções, os cantinhos de pinturas, de leituras, de sucatas, o baú de fantasias, a banquinha de revistas, de frutas, a cena de rua, a vitrine da loja, o caixa do banco, a praça a igreja, sejam reinventados pelas crianças. Nessas ambiências a criança desenvolve a linguagem e vai estabelecendo relações afetivas e profícuas com o mundo e compreendendo a realidade.

É dessa forma que entendemos a responsabilidade do trabalho pedagógico na educação infantil. Para nós, o educador das crianças pequenas é um fazedor de arte. Uma arte que remete a infância à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura.

O educador que aceita o desafio de construir esse mundo mágico, entende o que o poeta português, Fernando Pessoa, disse: "Grande é a poesia, a bondade e as danças... mas o melhor do mundo são as crianças."

Profª Esméria de Lourdes Saveli
Secretária Municipal de Educação

SME

Secretaria Municipal de Educação

Introdução

A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa tem início no ano de 2001, quando a Secretaria Municipal de Educação assumiu a rede de creches públicas, que até então estava sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Ação Social. Essa transferência das creches foi decorrente das obrigações constitucionais que, a partir de 1988, passou a considerar a educação infantil como etapa da educação básica, que sairia da categoria de assistir às crianças, para educá-las. Portanto, a partir daquele momento, o atendimento teria caráter educacional. Isso representou uma mudança de paradigmas no atendimento à criança na faixa etária da educação infantil; da mesma forma, essa transferência de responsabilidades apresentou grandes desafios para a Secretaria Municipal de Educação, que teve que se organizar para suprir os recursos humanos e financeiros, assim como promover a organização pedagógica e curricular para fazer frente às necessidades de atendimento das crianças na faixa etária de 0 a 05 anos[1].

Priorizando a qualidade no atendimento da educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação passou a constituir as condições e medidas necessárias para esse fim, marcadas por ações voltadas para:

- adequação dos espaços físicos;
- construção e ampliação de unidades de educação infantil (Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs);
- qualificação dos equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos;
- investimento na formação continuada dos profissionais;
- organização da gestão escolar;
- avaliação sistemática do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Assim, nesse período, a Secretaria Municipal de Educação procurou a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico nas unidades de ensino que atendem a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, como forma de promover, de fato, aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral de crianças até cinco anos de idade, nas dimensões psicomotora, afetiva, intelectual, linguística e social.

Feito esse resgate histórico, justificamos a necessidade de reformular as Diretrizes Curriculares Municipais, voltadas para a educação infantil, elaboradas em 2003, pois a visão a respeito de criança, educação, atendimento em creches e pré-escolas, movimentos sociais, currículo e métodos pedagógicos passaram por transformações, nesta última década. Uma prova disso são as questões legais que, entre outros aspectos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, conforme a emenda constitucional 059 de 2009, bem como o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil terem sido revistas e atualizadas.

Tais Diretrizes Curriculares são flexíveis e dinâmicas, ou seja, podem sofrer mudanças, na medida em que os conceitos, necessidades, demandas, metas, objetivos se transformam. Portanto, são subsídios para o direcionamento do trabalho pedagógico. Como diz Sonia Kramer (1997 apud PINHAIS, 2010, p. 180) um documento norteador,

[1] Desde o ano de 2001 as crianças de 6 anos estavam no primeiro ano do ensino fundamental.

> Uma proposta pedagógica é um caminho, não é o lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. ... Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde se fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta [...] aponta, isto sim, um caminho a construir.

Como toda proposta pedagógica tem uma história, a Educação Infantil também tem a sua. Por isso, é importante uma análise histórica da Educação Infantil no Brasil. Tal análise nos aponta diferentes concepções de infância geradas por características sociais, políticas, econômicas e culturais específicas de cada época.

Até a década de 60, o caráter da Educação Infantil era assistencialista, havendo a predominância dos cuidados, principalmente, em relação à higiene e alimentação. A partir da década de 70, a educação das crianças de pré-escola passa a ser vista como uma possibilidade de amenizar as dificuldades que as crianças pobres tinham de acompanhar os conteúdos apresentados na 1ª série. Então, a Educação Infantil passa a ter um caráter propedêutico compensatório, as propostas pedagógicas desse período explicitam a defesa da estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização.

Atualmente, a Política da Educação Infantil propõe uma nova visão sobre a educação da criança de 0 a 5 anos e sobre o espaço em que se dá a educação. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil se constituiem em espaços que contribuem para a construção da identidade social e cultural das crianças e que ampliam o acesso das mesmas a pluralidade de culturas.

Essa fase da vida da criança é um período fecundo, em que, a interação com as pessoas e com as coisas do mundo, levam-na a atribuir significados àquilo que a cerca. Este processo faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, chamada de educação. Essa participação na experiência cultural não ocorre isolada, ela está inserida em um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e contexto material que lhes dá suporte.

Ademais, a produção teórica na área mostra um avanço cada vez mais significativo de educadores e pesquisadores, que concebem a criança como coautores do contexto que fazem parte. Assim, o trabalho na Educação Infantil não se constitui apenas num processo de transmissão cultural, mas também de produção e criação de significados. O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) é um espaço fecundo para o estabelecimento de relações e descobertas, tanto por parte das crianças quanto dos próprios educadores.

Surge, assim, a necessidade de se garantir a construção de um projeto educativo, em que a proposta pedagógica ou curricular seja um item a ser considerado juntamente com a formação dos profissionais.

Isso implica a necessidade de consolidar um trabalho pedagógico consistente e comprometido com o desenvolvimento da criança, um currículo que seja adequado às situações concretas, que considere o ritmo das crianças e suas diversidades socioculturais, que tenham como ponto de partida os conhecimentos que as crianças trazem de suas vivências no cotidiano.

Trata-se, portanto, de voltar-se para o potencial infantil e enriquecê-lo por meio de ações próprias e especializadas, embasadas pelos conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina. Porém não esquecendo que as crianças são únicas em individualidades e diferenças.

Ao redimensionar o trabalho pedagógico proposto nos Centros Municipais de Educação Infantil, não se pode ignorar que a tarefa educativa integrada ao cuidar, concebida à Educação Infantil, é recente, sendo resultante de uma longa trajetória histórica que possibilitou o surgimento de uma nova concepção de criança e infância e, consequentemente, de políticas que defendessem a ideia de que o desenvolvimento cognitivo, físico – motor, linguístico, social e afetivo, já ocorre desde o início da vida. Partindo dessa premissa, torna-se evidente a mudança do perfil do profissional, requerido para seu novo papel a ser de-

sempenhado com a criança, não podendo mais se limitar à realização de cuidados físicos ou à preparação para o ensino posterior.

Esse novo perfil é confrontado com a diversidade de profissionais encontrada nas instituições de Educação Infantil, exigindo ações de formação que levem em conta essa realidade, para uma mudança efetiva da qualidade do atendimento oferecido.

Nesta proposta de trabalho junto aos Centros Municipais de Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação assume a posição teórica de que o desenvolvimento infantil se dá por meio da interação da criança com as coisas do seu ambiente, com outras crianças e adultos. Essa postura teórica exige a organização do trabalho docente de forma que a criança, no enfrentamento às novas experiências, durante as atividades de exploração, desenvolva sua autoestima, sua capacidade afetiva, a sensibilidade, o pensamento e a linguagem.

Essa proposta exige que o trabalho docente se organize em torno de três grandes âmbitos. Para tanto optamos pelo trabalho com os seguintes eixos:

- Identidade e Autonomia Pessoal.
- Descoberta dos meios físico, social e natural.
- Intercomunicação e Linguagem: oral, escrita, plástica, corporal, musical e matemática.

No tratamento didático é fundamental que o educador:

a. considere os conhecimentos anteriores da criança em relação ao que se pretende ensinar;
b. considere que na Educação Infantil, as aprendizagens se dão num complexo de inter-relações entre diversos aspectos ou áreas do conhecimento;
c. considere o princípio de aprender que implica que as atividades sejam atrativas, prazerosas e desafiadoras;
d. considere a importância que a linguagem tem na formação dos processos cognitivos e da consciência da criança;
e. considere que o conhecimento é construído, progressivamente, por meio da atividade própria do aluno e também das interações sociais, isto é, de aluno para aluno e entre educador e os alunos.

A avaliação na Educação Infantil tem caráter diagnóstico e formativo, seu objetivo é tomar decisões mediante o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, a avaliação é um processo investigativo, que possibilita à criança o acesso ao conhecimento.

A avaliação não deve se restringir a um julgamento sobre o sucesso e o fracasso da criança, mas deve servir, principalmente, para reorientar a intervenção pedagógica do professor. Para que a avaliação possa se constituir em um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, ela deve se dar de forma sistemática e contínua, levando em consideração a iniciativa, a criatividade e a bagagem cultural da criança.

Uma avaliação significativa deve documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, revelando na sua trajetória, as curiosidades, os avanços e dificuldades próprias de cada uma, respeitando-as como ser único em individualidade e ritmo. A avaliação do desenvolvimento infantil, nas classes de Educação Infantil é complexa, exigindo registros reflexivos que ultrapassem a prática de preenchimento

de formulários padronizados.

A avaliação pode se dar através das diversas linguagens: fala, desenho, ou escrita, podendo acontecer de forma coletiva e individual, considerando-se, ainda, a caminhada do aluno, observando o que o aluno já faz sozinho e o que é capaz de elaborar com a ajuda do professor e dos colegas.

A Educação Infantil volta-se para a construção da autonomia, da identidade e do letramento, e não como preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, mas como processo de vida que se reflete em todos os níveis de ensino.

As instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis à sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil, formas de organização da família e da participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho, como também, constituem-se em um importante espaço de "descoberta do mundo" para inúmeras crianças.

História da Educação Infantil no Brasil

Do ponto de vista histórico, a educação da criança pequena esteve por séculos sob a responsabilidade exclusivamente da família, até que houve a transformação da família, segundo Didonet, de extensa para nuclear. "Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com as crianças pequenas: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho." (DIDONET, 2001, p. 12). Surge assim, o atendimento da criança fora do lar.

Analisando o processo histórico de surgimento da Educação Infantil no Brasil, as fontes analisadas apontam para o fato de que, assim como na Europa, as creches surgiram ligadas à modificação do papel da mulher na sociedade.

A partir da segunda metade do século XIX, com o período da Abolição e início da República, acentuou-se o processo de urbanização e industrialização, provocando a necessidade de incorporar grande número de mulheres ao mercado de trabalho, aliados as altas taxas de mortalidade infantil, foram criadas creches, asilos e internatos destinados a cuidar das crianças pobres e abandonadas.

No final desse mesmo século, surgem os primeiros jardins-de-infância, sob os cuidados de instituições privadas, bem como aparecem algumas posições históricas que perduram até a atualidade, a ideia de assistencialismo e de educação compensatória. (OLIVEIRA, 2002)

A partir da Proclamação da República há uma renovação ideológica para as questões sociais; instituições particulares fundam o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, antecipando a criação do Departamento da Criança, como iniciativa do governo para combater o trabalho das mulheres que se ocupavam do cuidado dos filhos das mães trabalhadoras, em condições precárias, o que aumentava o índice da mortalidade infantil.

Com a chegada dos imigrantes, a participação da mulher no mercado de trabalho diminuiu, devido à mão de obra masculina e produtiva. Com eles também vieram ideias para lutarem por seus direitos e pelas condições de trabalho, bem como a reinvindicação de locais de educação e cuidado para os filhos das mães trabalhadoras.

Em 1923, há a regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho. Nesse mesmo ano, foi fundada a Inspetoria de Higiene Infantil, que, em 1934, foi transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Surge em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia a educação como função pública, existência de uma escola única, necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de um ensino laico, gratuito e obrigatório. Nesse período há uma renovação do pensamento educacional sobre a educação pré-escolar, instituída como base do sistema escolar.

Durante o governo Vargas, há o reconhecimento de alguns direitos dos trabalhadores, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943, que contém prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras, com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada.

Até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e religiosas. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física das

crianças. Paralela a essa trajetória, foram instituídas classes pré-primárias, junto a grupos escolares, em várias cidades brasileiras.

Na segunda metade do século XX, o crescimento da industrialização e da urbanização propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis em período integral passaram a ser cada vez mais procurados.

Uma importante mudança ocorreu nesse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024/61), aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância: sua inclusão no sistema de ensino.

No período dos governos militares pós-1964, prevaleceu ajuda governamental às instituições filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, desenvolvendo programas por pessoas leigas, voluntárias.

Novas mudanças na CLT, em 1967, trataram apenas do atendimento aos filhos das mães trabalhadoras em berçários. A LDB formulada em 1971 (Lei 5692/71) trouxe novidades à área, ao dispor que:

"Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes". (OLIVEIRA, 2002, p. 108)

A partir da década de 70, há grande influência de teorias sobre carência e marginalização cultural e educação compensatória, influenciando nas decisões de políticas de educação infantil para a população de baixa renda, a entrada cada vez maior de mulheres no mercado de trabalho aumentaram o número de creches, de classes pré-primárias e de jardins-de-infância no país, valorizando o atendimento fora da família a crianças de idade cada vez menor. Com o aumento da demanda por pré-escola, incentivou-se o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982). (OLIVEIRA, 2002).

Durante os governos militares, houve embates com programas federais às instituições privadas, com a finalidade assistencial ao pré-escolar, e a defesa em nível municipal da creche e pré-escola com função educativa. Com essa pressão entre o assistencialismo versus o educacional, o Ministério de Educação e Cultura, em 1974 criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Enquanto isso um programa nacional de educação pré-escolar de massa, o Projeto Casulo é implantado pela Legião Brasileira de Assistência, para liberar a mãe para o trabalho.

O final do regime militar e a abertura política que ficaram marcados por lutas pela democratização da escola pública, com a pressão dos movimentos feministas e sociais ao poder público, para o atendimento às necessidades sociais, agravaram a questão da creche. O resultado desses movimentos foi a elevação do número de creches diretamente mantidas e geridas pela administração pública e a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal. Nessa época surgem as mães crecheiras, creches domiciliares ou creches-lares, programas assistenciais de baixo custo, utilizando recursos comunitários (OLIVEIRA, 2002).

Nesse mesmo período, os parques infantis e outras modalidades de instituições educativas públicas foram abandonando a educação informal das crianças em idade de escolarização regular básica e abrindo suas vagas apenas para o atendimento daquelas em idade pré-escolar. Houve expansão das escolas municipais de educação infantil e das classes pré-primárias nas escolas de Ensino Fundamental.

Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, em 1986. Com a ideia de que a creche não diz respeito só à família, mas também ao Estado e às empresas, novas discussões sobre a função da creche e da pré-escola são retomadas buscando romper com as concepções meramente assistencialistas ou compensatórias, propondo-lhes uma função pedagógica, que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

A pressão dos movimentos sociais por creches possibilita a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado

a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Na década de 90, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição. Ainda nessa década, outro marco da educação infantil foi a aprovação da nova LDB, Lei nº 9394/96, que estabelece a educação infantil como etapa inicial da Educação Básica.

Novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 2001, novo documento, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, estabelece diretrizes, que fixa objetivo e metas nacionais a serem cumpridas nos dez anos de vigência desse plano. No que diz respeito à oferta de vagas na primeira etapa da educação básica, a meta é atender 50 % das crianças de até 03 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos.

Com o término de vigência desse plano, encontramos o seguinte panorama das matrículas na modalidade educação infantil no Brasil.

Tabela 1. Número de matriculas na Educação Básica
Modalidade Educação Infantil
Brasil 2012

Dependência Administrativa	Total	Creche	Pré-Escola
Total	7.295.512	2.540.791	4.754.721
Federal	2.554	1.245	1.309
Estadual	57.825	6.433	51.392
Municipal	5.129.749	1.603.376	3.526.373
Privada	2.047.384	929.737	1.175.647

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Gráfico 1. Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa
Modalidade Educação Infantil – Creche e Pré-escola
Brasil 2012.

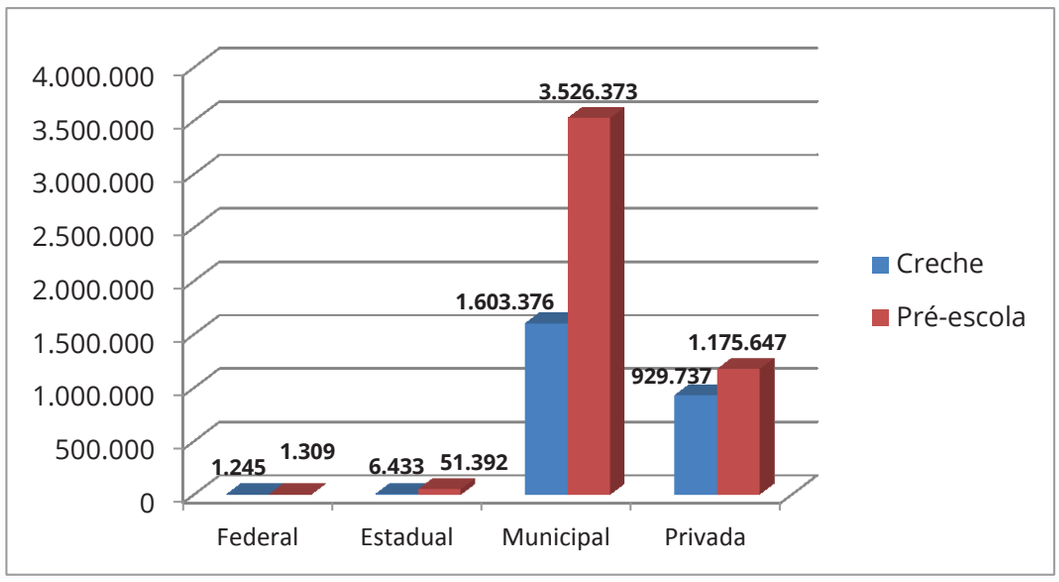


Gráfico 2. Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa
Modalidade Educação Infantil
Brasil 2012

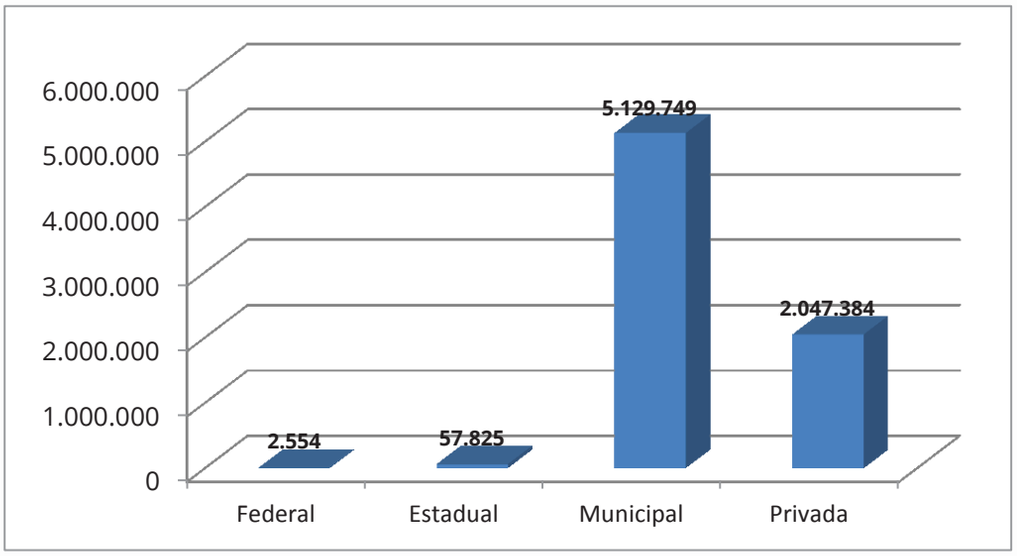
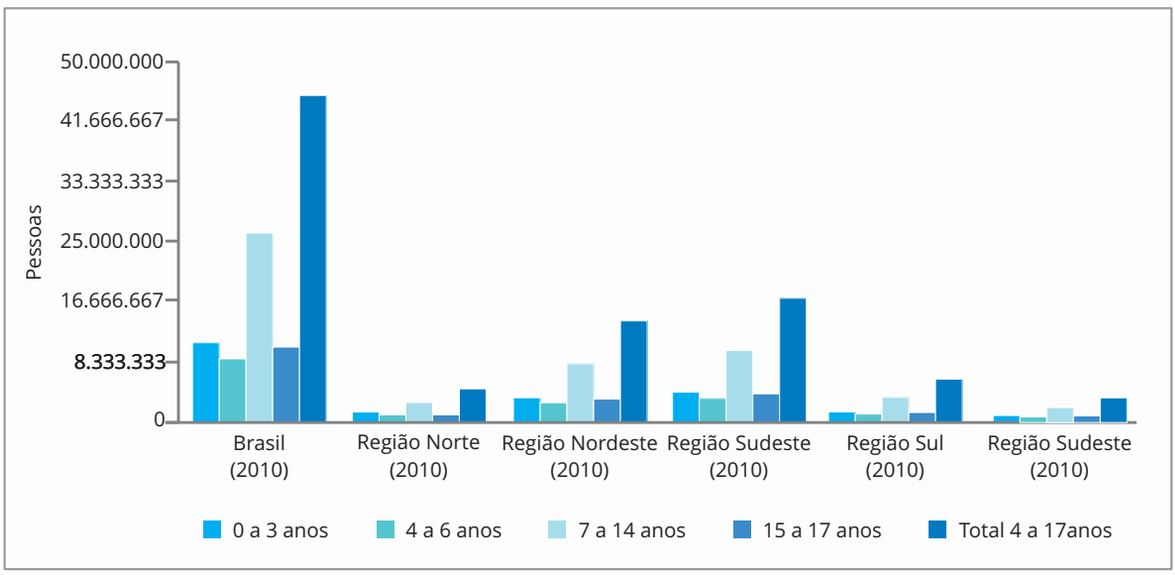


Tabela 2. População em idade escolar
Brasil 2010.

	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	Total 4 a 17 anos
Brasil (2010)	10.925.893	8.696.672	26.309.730	10.357.874	45.364.276

Fonte: IBGE

Gráfico 3. População em idade escolar
Brasil 2010



Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, os municípios, em colaboração com os estados e a união tem até 2016 para atender à demanda de crianças de 4 e 5 anos, conforme Artigo 208:

"Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria."

Analisando as matriculas de 2011, das crianças de 4 e 5 anos por estados brasileiros, chegamos a uma estatística de quanto falta para cada estado atingir a meta da universalização, conforme dados da Revista Escola Pública.

Atendimento Pré-escolar

Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos matriculadas em 2011, por estado.

	Estados	%	Número de Matrículas
Norte	Acre	74	24.442
	Amapá	68	19.529
	Amazonas	69	107.481
	Pará	72	223.573
	Rondônia	70	38.066
	Roraima	74	14.547
	Tocantins	68	35.822
Nordeste	Alagoas	74	84.371
	Bahia	79	354.972
	Ceará	93	251.733
	Maranhão	99	267.422
	Paraíba	80	97.665
	Pernambuco	86	245.256
	Piauí	95	100.418
	Rio Grande do Norte	89	90.061
	Sergipe	91	64.673
Centro-Oeste	Distrito Federal	75	59.659
	Goiás	63	118.200
	Mato Grosso	77	80.396
	Mato Grosso do Sul	64	51.253

Amazonas: O maior estado brasileiro - e também o com mais dificuldades de transporte, por causa da Floresta Amazônica - é o que mais melhorou o atendimento pré-escolar de 19,71% (2001) para 68,62%, pulando da última para a 21ª posição.

Nordeste: Com os mais altos índices, alguns estados da região tiveram, por causa de seu histórico de miséria, mobilização e aporte de recursos para fazer da educação infantil uma prioridade, antes do resto do país.

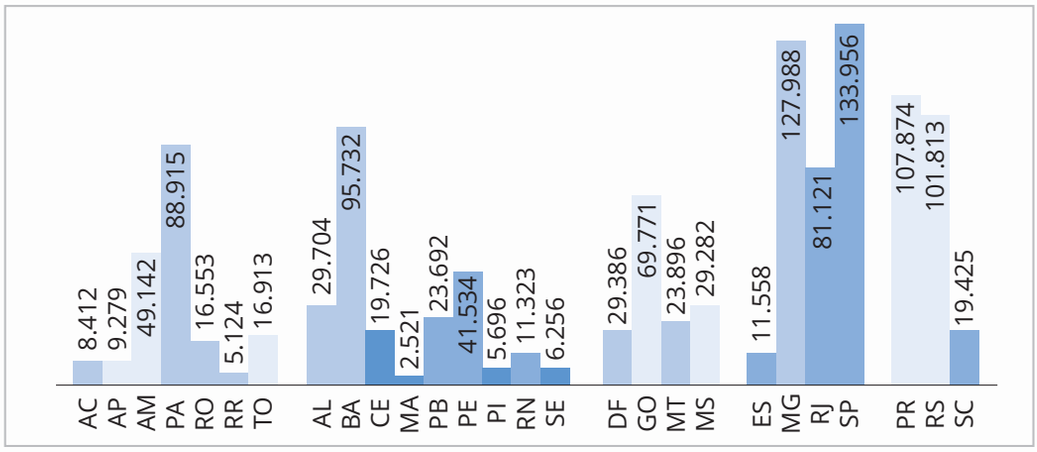
60 - 70%
70 - 80%
80 - 90%
maior que 90%

Sudeste	Espírito Santo	89	91.379
	Minas Gerais	77	418.403
	Rio de Janeiro	81	338.322
	São Paulo	88	994.056
Sul	Paraná	64	195.190
	Rio Grande do Sul	63	176.270
	Santa Catarina	89	153.466

Referência: Revista Escola Pública. Ano IV, Número 32, abril/maio 2013.

O desafio das vagas

Quanto falta para cada estado atingir a meta da universalização (em nº de matrículas).



História da Educação Infantil no Paraná

Assim como no Brasil, a história da educação infantil no Paraná, também se iniciou com o objetivo de cuidar das crianças pobres, para que as mães pudessem trabalhar fora. O marco da educação infantil no Paraná foi a criação do primeiro Jardim de Infância de inciativa particular, criado em 1862, pela professora Emília Ericksen, na cidade de Castro, tendo como base pedagógica as ideias de Froebel, o que possibilitou a essa instituição desenvolver uma ação pedagógica inovadora em relação ao trabalho com a criança pequena.

Mesmo não sendo oficial, o trabalho iniciado por Emilia Ericksen contribuiu para o surgimento dos primeiros jardins-de-infância no Paraná, legalmente inaugurados.

Com as ideias renovadoras da República, no início do século XX, foram criados pelo poder público jardins-de-infância na capital paranaense: o Jardim de Infância Maria de Miranda, inspirado nas ideias de Froebel, da mesma forma que o Jardim de Infância Emília Ericksen. Outras experiências surgiram. Foi criado um jardim de infância em Paranaguá e um em Ponta Grossa, nos quais o trabalho pedagógico foi organizado a partir do método de Maria Montessori.

De acordo com Costa (2011), em 1921, foi instalado o Instituto de Proteção e Assistência á Infância do Paraná e, em 1922, esse Estado já contava com quatro jardins de infância, nos quais havia 340 alunos matriculados. No ano de 1928, foram inaugurados jardins de infância em União da Vitória e em Jacarezinho e o Jardim D. Pedro II em Curitiba.

Nessa época, a iniciativa privada acompanhava o desenvolvimento dos jardins de infância do Estado, e os estabelecimentos com melhores condições financeiras também instalaram essas instituições em seus colégios. Em Guarapuava, havia uma escola maternal, anexa à Sociedade de Socorro aos Necessitados.

Em 1935, o Estado do Paraná mantinha 14 jardins de infância públicos e 19 mantidos por instituições privadas. Já em 1939 as instituições de ensino para os pré-escolares somavam 40. No ano de 1951, o ensino público do Paraná já contava com 11 jardins de infância, em Curitiba, e 05 no interior.

No final da década de 1970 o Conselho Estadual define normas para a educação pré-escolar e jardins de infância por meio da indicação nº 001/78 e propõe um currículo que objetivava atingir o desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com a necessidade de cada um. Após essa indicação, a Deliberação nº 020/78 estabelece critérios para a instalação de jardins de infância, dando ênfase a estruturas da pré-escola nos padrões ideais para o desenvolvimento das crianças, exigindo espaços físicos adequados, professores especializados e organização didática.

Nos anos de 1980 a 1990, o documento Orientações (RE) Elaboração, implantação e avaliação de propostas pedagógicas na educação infantil têm como objetivo subsidiar as instituições de educação para as crianças pequenas, na construção e revisão de suas metas e propostas pedagógicas. Nesses anos, foram publicadas propostas para a Educação Infantil no Estado, sendo esse o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, nessa mesma proposta foram desenvolvidos alguns projetos, como o Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar em nível de extensão da Universidade Federal do Paraná e Projeto para a Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná define a educação pré-escolar em dois níveis: o primeiro sendo a creche, local destinado às crianças pequenas, oferecendo atendimento a suas diversas necessidades; e o segundo para crianças a partir de 4 anos de idade, a pré-escola com um caráter mais escolarizado, o documento também discute o espaço que a brincadeira deve ter na rotina das instituições.

Além da Constituição Federal de 1988, e da Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, outras legislações e políticas foram formuladas, entre as quais se destacam: O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura publicou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), documento que aponta metas para garantir o desenvolvimento integral das crianças na creche e na pré-escola, apresentando princípios essenciais para que a criança possa exercer a cidadania de maneira plena.

Tendo em vista as novas determinações da LDB e das regulamentações dessa Lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), que foram definidas na resolução nº01/99, os sistemas de ensino realizaram adaptações em sua legislação educacional, para atender às normas nacionais.

No caso do Sistema de Ensino do Estado do Paraná, as normas para a educação infantil foram estabelecidas, inicialmente, na Deliberação nº 03/99 do Conselho Estadual de Educação em março de 1999. Em outubro desse mesmo ano, por meio da Deliberação nº 014/99 e da Indicação nº 04/99, o Conselho Estadual publicou os indicadores para elaboração da Proposta Pedagógica dos estabelecimentos de ensino de toda a educação básica.

Em junho de 2005, a Deliberação nº 02/2005 definiu as normas e princípios para a educação infantil do sistema estadual de ensino do Paraná, revogando a Deliberação nº 03/99 e demais dispositivos em contrário. A Deliberação é, portanto, a legislação que regulamenta a Educação Infantil no sistema estadual do Paraná, tendo caráter mandatório para os estabelecimentos que pertencem a esse sistema. Do ponto de vista legal, muitos foram os avanços registrados nas leis e na implementação de políticas de educação infantil na última década.

Isso tem-se confirmado pelo número crescente de matrículas para essa modalidade de ensino, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3. Número de Matrículas na Educação Básica
Modalidade Educação Infantil
Paraná 2012

Dependência Administrativa	Total	Creche	Pré-Escola
Total	366.038	163.208	202.830
Federal	533	70	463
Estadual	35	03	32
Municipal	262.026	117.895	144.131
Privada	103.473	45.239	58.234

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Gráfico 4. Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa
Modalidade Educação Infantil – Creche e Pré-Escola
Paraná 2013

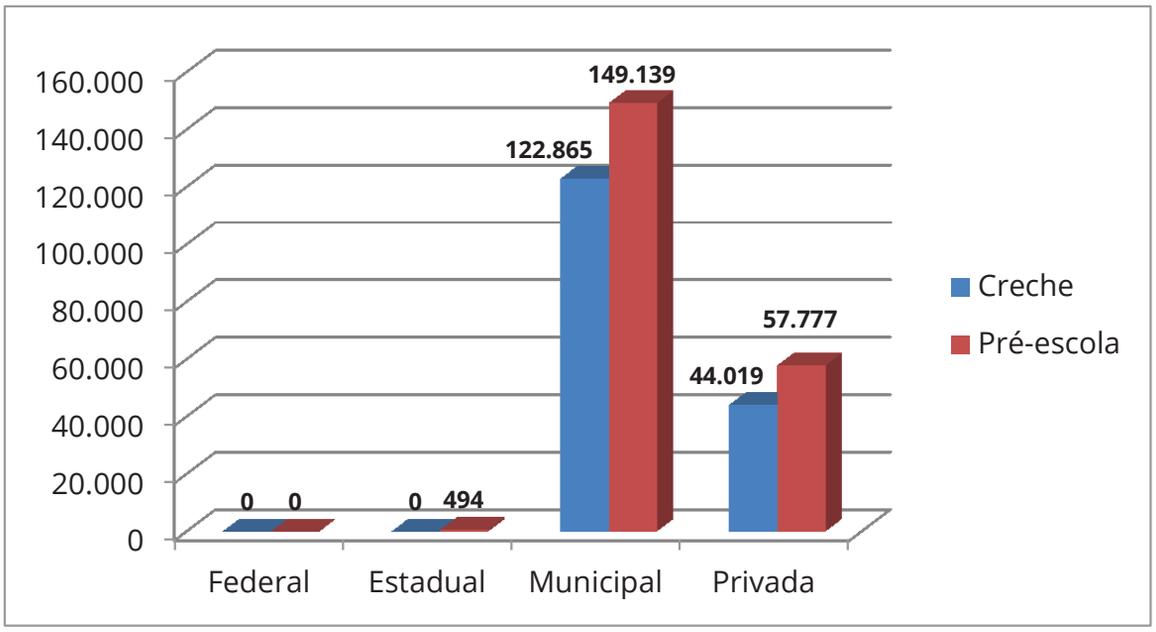


Gráfico 5. Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa
Modalidade Educação Infantil
Paraná 2013

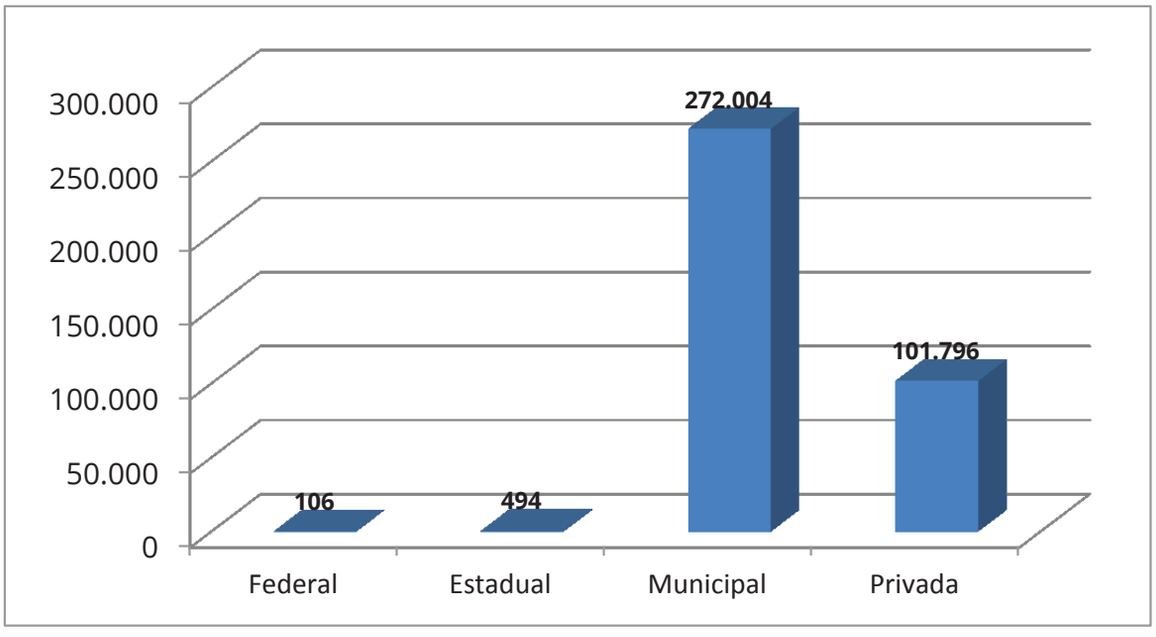


Tabela 4. Jardins-de-infância públicos e particulares do Estado do Paraná - 1926

▪ Jardins de Infância Públicos			
Na Capital	Alunos	No Interior	Alunos
Jardim Emilia Ericksen	134	Jardim de Ponta Grossa	61
Jardim Maria de Miranda	152	Jardim de Paranaguá	89
Jardim Asylo São Luiz	55		

Subtotal de alunos: 491

▪ Jardins de Infância Particulares			
Na Capital	Alunos	No Interior	Alunos
04	235	1	30

Subtotal de alunos: 265
Total de alunos: 756

Fonte: Mensagem do Presidente do Estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha ao Congresso Legislativo do Paraná, Curitiba apud Souza s/d

História da Educação Infantil em Ponta Grossa

A cidade de Ponta Grossa fica localizada na região denominada Campos Gerais, teve sua origem e seu povoamento ligado ao caminho das tropas, a doação de sesmarias pela coroa portuguesa e pelas entradas e bandeiras.

> A população que compunha os Campos Gerais – PR, até meados do século XVIII, era composta por índios, brancos e negros. Este é o modo típico de vida inicial dos poucos povoados que surgem ao longo do caminho de Peabiru, na Serra dos Campos Gerais entre os rios Tibagi e Iapó, trazido pelos tropeiros, com a vinda dos bandeirantes em busca de fortuna (NASCIMENTO, 2012, p.12).

Com a abertura do caminho chamado Viamão que unia a cidade de Vacaria, no rio Grande do Sul, passando por Santa Catarina e Paraná (cortando os Campos Gerais), até chegar à feira de Sorocaba, em São Paulo, muitas fazendas surgiram às margens do Caminho das Tropas e contribuíram para o aumento da população, o que levou ao surgimento do bairro de Ponta Grossa que pertencia a Castro.

Com o crescimento do bairro, os moradores começaram a lutar para a criação de uma freguesia, em busca de autonomia, ocorrendo em 15 de setembro de 1823. Porém Ponta Grossa não ficou totalmente independente de Castro. "A 16 de janeiro de 1856, a Câmara de Castro recebeu a primeira comunicação oficial da Câmara da nova vila de Ponta Grossa, o que significava igualdade de condições e sua completa independência do fôro de Castro". (ROSAS, apud PINTO, 1983, p. 30). O crescimento da região faz com que seus habitantes lutem por maior autonomia política, que é efetivada quando Ponta Grossa é elevada à categoria de Cidade, em 24 de março de 1862.

Com a chegada da Estrada de Ferro, Ponta Grossa tornou-se um grande centro comercial, cultural e social. Foi nesse momento que chegaram os imigrantes, que contribuíram para o crescimento cada vez maior da cidade. No século XX, Ponta Grossa destacou-se com muitas lojas de comércio, indústrias, escolas, cinemas, teatros, jornais, bibliotecas, entre outros.

Nesse cenário, a criação dos grupos escolares deu-se pelo projeto de educação dos republicanos, representando um avanço na educação, em relação a outros estados brasileiros. Os grupos escolares foram construídos a partir da junção de escolas isoladas, as quais eram particulares e funcionavam nas casas dos professores.

No ano de 1894, passa a funcionar a Escola Alemã, junto à Igreja Luterana, que seguia padrões culturais de seu país de origem, com professores luteranos formados na Alemanha, que tinham como essência manter e proteger a cultura nos moldes alemães.

Em 1903, o Padre Aloys Berger, da Sociedade do Verbo Divino, funda uma Escola Paroquial mista. Em 1905, com a vinda das Irmãs Missionárias Servas do Espirito Santo, assumem a direção da Escola Paroquial e denominam de Escola Sant'Ana, as quais abrem duas escolas: a Escola Alemã (1907) católica, e a Escola Polonesa (1908), a qual no ano de 1933 passa para as irmãs do Colégio Sagrada Família. Em 06 de fevereiro de 1913 a Escola Sant'Ana inaugura o primeiro Jardim de Infância.

No ano de 1906 há a fundação da Escola São Luiz, dirigida pelos padres da Sociedade do Verbo Divino. As Escolas Sant'Ana e São Luiz foram consideradas as primeiras escolas privadas de Ponta Grossa.

Em 1912, foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar da cidade, chamado de "Grupo Escolar nº 2" e, mais tarde, denominado "Senador Correia", pela Lei nº 1201, de 28 de março de 1912, o qual nasceu da fusão de duas escolas isoladas. Foi a única escola oficial do estado até 1924.

O primeiro jardim de infância de Ponta Grossa e uma escola intermediária foram criados pelo Decreto nº 11, de 04 de janeiro de 1918. O qual funcionou junto ao Grupo Escolar n 2. Em Livro Ata do Grupo Escolar Senador Correia, da data de 19 de julho de 1918, encontra-se, no Aviso nº 12, a determinação para que a professora D. Clotilde Ribas da Motta assuma a regência da sala de aula do Jardim da Infância, em substituição a D. Lucia V. Dechandt, que assumiria a regência das salas de aula na Escola Intermediária.

Em 26 de fevereiro de 1924, o presidente do Estado do Paraná (governador) Caetano Munhoz da Rocha e o prefeito Brasílio Ribas inauguraram a primeira Escola Normal Primária, na Rua do Rosário, na Praça Barão do Rio Branco, a qual iniciou suas atividades no dia 24 de março de 1924. Anexo à escola Normal, funcionava um jardim de infância, o qual foi instalado com orientação da Professora Balbina de Madureira Branco, um grupo escolar modelo e uma escola isolada, cuja finalidade era oferecer as práticas pedagógicas às normalistas da Escola de Aplicação-Escola Normal de Ponta Grossa.

A preocupação com a infância desamparada sempre foi uma constante para os missionários envolvidos no movimento espírita, que atuam em Ponta Grossa desde o inicio de século XX. E foi a Sociedade Espírita Francisco de Assis de Amparo aos Necessitados (SEFAN), segundo Costa (1995), sob a direção de seu presidente, Álvaro Holzmann, que funda, em 1941, provavelmente, a primeira creche da cidade, que oferecia meios para que as mulheres pudessem trabalhar fora, tendo onde deixar seus filhos durante o dia. A creche foi mantida com doações da comunidade e, posteriormente, com convênios com a LBA e Proamor.

O atendimento de crianças em creches também se deu por meio da "Fundação Municipal Proamor de Assistência ao Menor" e de instituições assistenciais ou comunitárias. Segundo pesquisas realizadas, no ano de 1985, o vereador Manoel Ozório Taques elaborou o projeto de sugestão para a criação de uma Fundação que congregaria as instituições de atendimento à criança e adolescente, a fim de minimizar os problemas dos menores. A referida fundação foi instituída pela Lei nº 4.036 de 24 de agosto de 1987, no governo do Prefeito Otto Santos da Cunha, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social, com o objetivo de dar assistência técnica e financeira as entidades de Assistência ao Menor.

Além dos recursos do governo Federal e da Prefeitura Municipal, em 1989, foi criado no governo do Prefeito Pedro Wosgrau Filho, a Zona Azul (Sistema de Estacionamento regulamentado) com o objetivo de trazer mais recursos para a Fundação Proamor, constituindo, assim, o sustentáculo financeiro junto às instituições conveniadas com a Fundação Proamor.

Para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, os profissionais que trabalhavam eram contratados pelas Associações de apoio às creches, pelas próprias instituições, sem concurso ou critério pedagógico que justificasse o atendimento à criança. Cada uma das creches criava a sua diretoria própria e era encarregada de gerir aspectos financeiros e administrativos. Por meio do convênio recebiam o repasse de verbas de acordo com o número de funcionários e número de salários mínimos, a critério de cada instituição.

A Fundação Proamor atendia 12 creches diretas as quais foram consideradas governamentais e 31 conveniadas, ou seja, as comunitárias.

Quadro nº 1. Creches Diretas da Fundação Proamor

Instituição	Localização	Espaço Físico	Ano de inauguração / Gestão
Proamor I	Vila Isabel	Sede Própria	1991/Prefeito Pedro Wosgrau Filho
Proamor II	Vila Ana Rita	Escola Adaptada	1991/Prefeito Pedro Wosgrau Filho
Proamor III	Núcleo Santa Marta	Sede Própria	1991/Prefeito Pedro Wosgrau Filho
Proamor IV	Jardim Nossa Senhora das Graças	Sede Própria	1991/Prefeito Pedro Wosgrau Filho
Proamor V	Núcleo Santa Terezinha	Sede Própria	1991/Prefeito Pedro Wosgrau Filho
Proamor VI	Parque Tarobá	Sede Própria	1995/Prefeito Paulo Cunha Nascimento
Proamor VII	Centro	Casa Alugada	1995/Prefeito Paulo Cunha Nascimento
Proamor VIII	Vila Cipa	Sede Própria	1995/Prefeito Paulo Cunha Nascimento
Proamor IX	Vila Borato	Sede Própria	1998/Prefeito Jocelito Canto
Proamor X	Vila Cará-Cará	Sede Própria	1998/Prefeito Jocelito Canto
Proamor XI	Núcleo Pitangui	Sede Própria	2000/Prefeito Jocelito Canto
Proamor XII	Vila Pinheiro	Sede Própria	1999/Prefeito Jocelito Canto

Fonte: MILLEO, E. M. Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa: análise das creches da Fundação Proamor, 1998, 62 f. Monografia (especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

Quadro nº 2. Creches Conveniadas com a Fundação Proamor

Instituição	Localização	Espaço Físico
Luis Pereira Cardoso	Vila Santo Antonio	Sede Própria
José Santana	Parque Bonsucesso	Sede Própria
Santana	Vila Rubini	Casa Alugada
Nossa Senhora Aparecida	Núcleo Santa Maria	Centro Comunitário adaptado
Cáritas	Vila Princesa	Sede Própria

Zacarias	Vila Boa Vista	Posto de Saúde adaptado
Casa de São Luis	Parque Santa Lúcia	Sede Própria
31 de Março	31 de Março	Sede Própria
Lar Feliz	Vila Vicentina	Sede Própria
Bispo Dom Geraldo Pelanda	Jardim Santa do Sabará	Sede Própria
Maria Imaculada	Núcleo Santa Luzia	Sede Própria
Martinho Lutero	Santa Mônica	Sede Própria
Sady Silveira/ Boas Novas	Vila Madureira	Sede Própria
Paulina Federmann	Ronda	Sede Própria
Sagrados Corações	Jardim Esplanada	Sede Própria
Casinha Feliz	Vila Liane	Posto de Saúde adaptado
Santo Antônio	Jardim Carvalho	Sede Própria
Santa Isabel	São José	Sede Própria
Nossa Senhora de Fátima	Vila Estrela	Sede Própria
Tia Sueli	Jardim Paraíso	Sede Própria
Ana Neri	Vila Estrela	Sede Própria
Maria Celeste	Jardim Maracanã	Sede Própria
Nosso Lar	Ronda	Sede Própria
Padre Carlos Zelesny	Vila Cristina	Sede Própria
Mansão Bezerra de Menezes	Vila Ana Rita	Sede Própria
Frei Fabiano Zanatta	Vila Dayse	Sede Própria
São Judas Tadeu	Vila Olarias	Sede Própria
APAM	Vila Madureira/Santa Paula	Sede Própria
Lar Hercília Vasconcellos	Centro	Sede Própria
Nossa Senhora de Lurdes	Vila Maria Otília	Sede Própria
São Judas Tadeu	Vila Olarias	Sede Própria

Fonte: MILLEO, E. M. Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa: analise das creches da Fundação Proamor, 1998, 62 f. Monografia (especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

Reafirmando a Constituição de 1988, a LDB reconhece a Educação Infantil pela primeira vez, na lei maior, como uma etapa da educação básica e estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental (1ª Etapa) e na Educação Infantil, e o estado no Ensino Fundamental (2ª Etapa) e Médio.

Sendo assim, no ano de 2001, no Governo do Prefeito Péricles de Holleben de Mello intensificaram-se as negociações para a transição das instituições de Educação Infantil, as quais eram mantidas pela Fundação Proamor, para a Secretaria Municipal de Educação.

Foi no início do ano de 2002 que a Secretaria Municipal de Educação assumiu efetivamente o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil da Fundação Proamor. Ao todo eram 42 instituições das quais 18 eram consideradas governamentais, pois eram mantidas totalmente pelo poder público e 24 consideradas comunitárias e que mantinham convênio com a Secretaria de Educação para o repasse de verbas para o pagamento de funcionários e encargos sociais. Os recursos para a alimentação eram advindos do convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social ou recebiam verbas diretamente do Governo Federal. Foi nesta gestão que se instituiu os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Quadro nº 3. Creches que passaram para a Secretaria Municipal de Educação

Instituição	Localização	Espaço Físico
Proamor I/ CMEI Vila Isabel	Vila Isabel	Sede Própria
Proamor II / CMEI Vila Ana Rita	Vila Ana Rita	Escola Adaptada
Proamor III/ CMEI Núcleo Santa Marta	Núcleo Santa Marta	Sede Própria
Proamor IV/ CMEI Jardim Nossa Senhora das Graças	Jardim Nossa Senhora das Graças	Sede Própria
Proamor V/ CMEI Núcleo Santa Terezinha	Núcleo Santa Terezinha	Sede Própria
Proamor VI/ CMEI Parque Tarobá	Parque Tarobá	Sede Própria
Proamor VII/ CMEI Valdevino Lopes	Centro	Casa Alugada
Proamor VIII/ CMEI Geraldo Woiciechowski	Vila Cipa	Sede Própria
Proamor IX/ CMEI Vovó Arinda Borato	Vila Borato	Sede Própria
Proamor X/ CMEI Augusto Canto	Vila Cará-Cará	Sede Própria
Proamor XI/ CMEI João Haddad	Núcleo Pitangui	Sede Própria
Proamor XII/ CMEI Miguel Abrão Ajuz Neto	Vila Pinheiro	Sede Própria
Luís Pereira Cardoso/ CMEI Luís Pereira Cardoso	Vila Santo Antonio	Sede Própria
José Santana/ CMEI José Santana	Parque Bonsucesso	Sede Própria
Santana/ CMEI Lúcia Swiech	Vila Rubini	Casa Alugada
Nossa Senhora Aparecida/ CMEI Nossa Senhora Aparecida	Núcleo Santa Maria	Centro Comunitário adaptado
Cáritas/ CMEI Vila Princesa	Vila Princesa	Sede Própria
Zacarias/ CMEI da Boa Vista	Vila Boa Vista	Posto de Saúde adaptado

Fonte: Relatório Geral da Seção de Educação Infantil – Gestão 2001 – 2004.

Para cada CMEI foi indicado uma diretora do quadro próprio do Magistério, professoras do Ensino Fundamental, e os demais funcionários eram contratos pela Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil – APACEI[2], a qual mantinha um convênio com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa para o pagamento de funcionários. O quadro existente na época era de: Educador Infantil com formação em Pedagogia, Normal Superior ou Magistério, Atendente Infantil com Magistério ou Ensino Médio a cursar

2 No dia 08 de abril de 2002, foi aprovado o Estatuto Social e a Fundação da Associação de apoio aos Centros de Educação Infantil com a sigla APACEI, com 30 sócios fundadores.

o Magistério, ou Pedagogia ou Normal Superior, coordenadora Pedagógica com Pedagogia, Assistente Administrativa com formação em Ensino Médio, Servente, Cozinheira e Auxiliar de Cozinha com o Ensino Fundamental Completo ou em curso. Quadro esse que durou até o Concurso Público de 2005, Professor de Educação Infantil com Magistério, Assistente de Educação Infantil com Ensino Médio, o qual mais tarde foi considerado um cargo em extinção e os demais funcionários do Concurso Público de Servente Escolar e de Escriturários. No ano de 2010 ocorreu o seguinte concurso público, que abriu vagas somente para Professores de Educação Infantil com Nível Superior.

No decorrer desses anos fechou o Centro Municipal de Educação Infantil da Boa Vista, devido à opção da comunidade em reativar o antigo Posto de Saúde e o Centro Municipal de Educação Infantil João de Deus Flores de Paula, o qual, com a construção da Escola Guaracy Paraná Vieira, veio a atender a toda a comunidade que optou por transformar o prédio em um Posto de Saúde. A Educação Infantil aumentou significativamente o seu atendimento à comunidade ponta-grossense. Novos CMEIs foram construídos e inaugurados e alguns Centros de Educação Infantil considerados comunitários, passaram a fazer parte dos Centros Municipais de Educação Infantil por opção da antiga diretoria.

Quadro nº 4. Centros Municipais de Educação Infantil
Secretaria Municipal de Educação

CMEI	Localização	Espaço Físico
Anisio Teixeira / Casinha Feliz	Vila Liane	Sede Própria
Antonio Nunes Cottar	Loteamento Alfredo Ribas Sobrinho	Sede Própria
Augusto Canto	Cará-Cará	Sede Própria
Balbina Madureira Branco / Vila São Francisco	Vila São Francisco	Sede própria
Bispo Dom Geraldo Pellanda	Jardim Santana do Sabará	Comodato
Candida Leonor Miranda	Ronda	Sede Própria
Celina Correia Ganzert / Casa São Luís	Parque Santa Lúcia	Sede Própria
Cleris Roseana Ribas Joslin / Vila Princesa	Vila Princesa	Sede Própria
Darcy Ribeiro	Jardim Sâmara	Sede Própria
Elisiane do Rocio Hilgemberg Manys	Núcleo Habitacional Rio Pitangui	Sede Própria
Eloi de Freitas de Oliveira	Parque do Café	Sede Própria
Gabriel Bacila	Loteamento Rio Tibagi - Shangrilá	Sede Própria
Geraldo Woiciechowski	Vila Cipa	Sede Própria
Glacy Camargo Sêcco / Vila Ana Rita	Vila DER	Alugado / Comodato
Haydê Hercília Larocca	Jardim Cristo Rei	Sede Própria
Hercília Vasconcellos	Centro	Comodato
Iracema Machado Silva	Jardim Bela Vista do Paraíso	Sede Própria
Izaura Maia Wolochate	Vila Coronel Claudio	Sede Própria
Jardim Nossa Senhora das Graças	Parque Nossa Senhora das Graças	Sede Própria
João de Deus Flores de Paula	Loteamento San Martin	Sede Própria

João Haddad	Núcleo Pitangui	Sede Própria
José Santana	Parque Bonsucesso	Sede Própria
Joselfredo Cercal de Oliviera	Jardim Conceição	Sede Própria
Julieta Koppen / Núcleo Santa Terezinha	Núcleo Santa Terezinha	Sede Própria
Leonides Degraf	Jardim dom Bosco	Sede Própria
Leopoldo Lopes Sobrinho / Parque Tarobá	Parque Tarobá	Sede Própria
Lúcia Swiech	Vila Rubini	Sede Própria
Luiz Gonzaga Pinto	Vila Palmeirinha	Sede Própria
Luís Pereira Cardoso	Vila Santo Antônio	Sede Própria
Maria da Graça Franke Minini	Vila Santana	Sede Própria
Miguel Abrão Ajuz Neto	Vila Guaira	Sede Própria
Miguel Arão Ribas Dropa / Vila Isabel	Vila Isabel	Sede Própria
Nossa Senhora Aparecida	Núcleo Habitacional Santa Maria	Sede Própria
Núcleo Santa Marta	Núcleo Habitacional Santa Marta	Sede Própria
Odette Cominato / São Judas Tadeu	Olarias	Sede Própria / Comodato
Odete Maria Brauner	Vila Madureira	Sede Própria / Comodato
Odysséa de Oliveira Hilgemberg	Vila Coronel Claudio	Sede Própria
Paulo Cunha Nascimento	Jardim Pontagrossense	Sede Própria
Paulo Freire	Jardim Paraíso	Sede Própria
Petrônio Fernal	Vila Ferroviária	Sede Própria
Romeu Almeida Ribas	Núcleo Habitacional Santa Paula	Sede Própria
Santa Isabel	Centro	Casa Alugada
Sophia Adamowicz	Jardim Los Ângeles	Sede Própria
Valdevino Lopes	Núcleo habitacional Santa Paula	Alugado / Comodato
Vovó Arinda Borato	Vila Borato	Sede Própria
Walter Elias	Vila Congonhas	Sede própria

A história da educação Infantil de Ponta Grossa, nesses 100 anos, apresentou muitos avanços para a cidade e para a população. Hoje atendemos um número significativo de crianças, mas ainda há muito o que fazer para atender a Emenda Constitucional 059/2009.

Tabela 5. Número de Matrículas na Educação Básica
Modalidade Educação Infantil
Ponta Grossa 2013.

Dependência Administrativa	Total	Creche	Pré-Escola
Total	11.558	4.242	7.316
Federal	0	0	0
Estadual	0	0	0
Municipal	7.008	2.306	4.702
Privada	4.550	1.936	2.614

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Gráfico 6. Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa
Modalidade Educação Infantil – Creche e Pré-escola
Ponta Grossa 2013

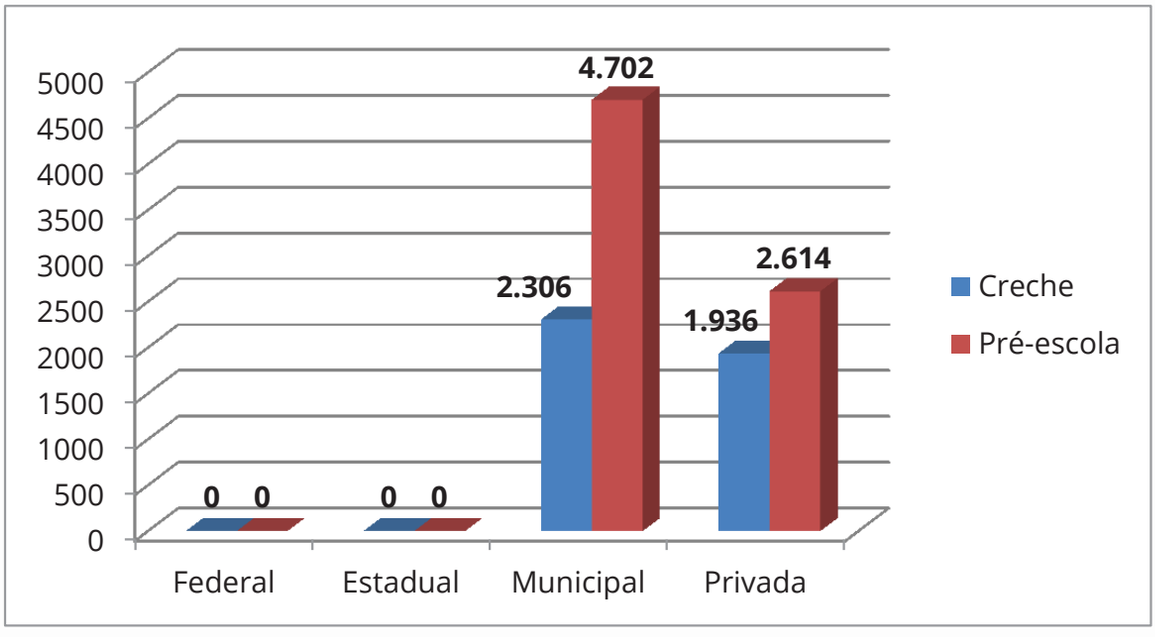
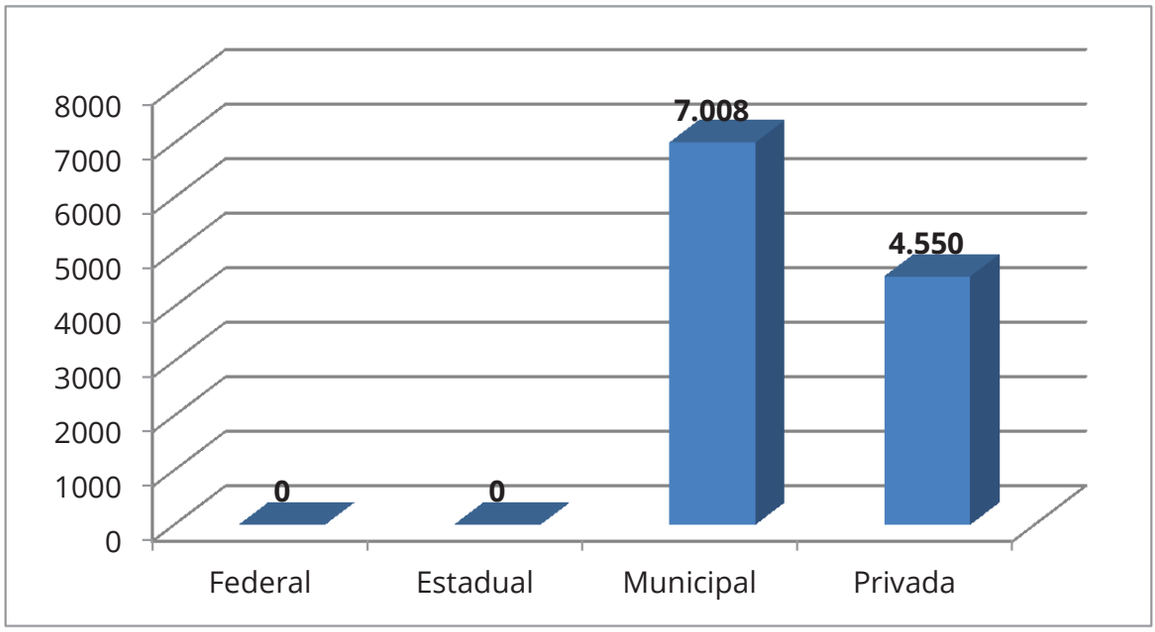


Gráfico 7. Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa
Modalidade Educação Infantil
Ponta Grossa 2013



A Educação Infantil, atualmente, vem tendo um maior destaque no município de Ponta Grossa, caracterizando um momento diferenciado e de modificações nessa modalidade de ensino. Reconhece a criança como sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, o que faz da Educação Infantil uma exigência social que busca garantia não só de ampliação de vagas, mas o direito de uma educação infantil de qualidade, pautado em um projeto educativo que promova o desenvolvimento de suas potencialidades e contribua para uma participação ativa e efetiva na sociedade.

Eu Te
Amo

Fundamentação legal das diretrizes curriculares

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e sua proposta pedagógica baseia-se nos seguintes aspectos legais:

» Constituição da República Federativa do Brasil – 5 de outubro de 1988.

Art. 208 – "O dever do Estado com a Educação será efetivada mediante a garantia de:

IV –Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade". (EC 059/2009)

» Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990.

Art. 54 – "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV – Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos". (Cf. Emenda Constitucional 059/2009)

» Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 30 – "A Educação Infantil será oferecida em:

Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

Pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade". (EC 059/2009)

» Diretrizes Curriculares Nacionais, de 7 de abril de 1999, estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos que devem nortear as propostas pedagógicas da Educação Infantil, com relação à organização, articulação, ao desenvolvimento e avaliação;

» Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Vol. 1, Vol. 2 e Vol. 3), publicado em 1998, o qual traz instrumentos e indicadores importantes para a prática educativa.

» Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o qual faz uma análise da situação atual de oferta e demanda na Educação Infantil, estabelece diretrizes, fixa objetivos e metas nacionais a serem cumpridas nos dez anos de vigência deste plano.

» Deliberação Nº 002/2005, aprovada em 6 de junho de 2005, normatiza a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná.

» Resolução Nº 3 de 3 de agosto de 2005, que define a Educação Infantil da seguinte maneira: Creche – até 3 anos de idade e Pré-Escola – de 4 a 5 anos de idade.

» Emenda Constitucional Nº 53 de 20 de dezembro de 2006 que altera o Art. 7º da Constituição Federativa do Brasil de 1988.

O Art. 7º.....

XXV – assistência [...] desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas;

O Art. 208 .....

IV – educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até cinco anos de idade;

» Deliberação Nº 03/2007 – CEE/ Pr.

» Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009, estabelecem fundamentos a serem observados na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

» Emenda Constitucional 059 de novembro de 2009, que institui a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Diretrizes fundamentais da Secretaria de Educação

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica inaugura a educação formal das pessoas. As ciências que investigam como se processa o desenvolvimento da criança, nos últimos cinquenta anos, afirmam que as primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. A pedagogia vem, ao longo do tempo, acumulando considerável experiência e reflexão sobre uma prática nesse campo, e definindo os procedimentos mais adequados para possibilitar às crianças, interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A educação da criança se dá na família, na comunidade e nas instituições, as quais vêm se constituindo como a escola da infância. É importante entender que o trabalho da Educação Infantil não substitui a ação da família, abrange uma ação complementar a essa. Essa compreensão já está incorporada, inclusive, na atual legislação para a Educação Infantil (LDBEN Nº 9394/96).

Refletindo sobre as crianças que constituem o universo de nossas instituições de Educação Infantil, seu processo de desenvolvimento e considerando suas especificidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais, e compreendendo a criança como pessoa, a Secretaria Municipal de Educação propõe uma Escola da Infância, voltada para as crianças de zero a cinco anos, em que o Educar e o Cuidar, estarão presentes de forma integrada. Para tanto, estabelece como diretrizes:

- Assegurar a permanência da criança na instituição, evitando a exclusão da criança, possibilitando-lhe a apropriação e a produção do conhecimento acumulado e produzido historicamente;
- Respeitar e valorizar as características socioculturais, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais;
- Garantir o trabalho pedagógico com os conteúdos necessários, num continuum curricular, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;
- Criar condições, na escola, para que a criança seja sujeito de aprendizagem, respeitando sua visão de mundo e sua história individual e social, desenvolvendo sua autonomia a nível moral e intelectual;
- Propiciar meios de assegurar o trabalho com as áreas de linguagem, dos conhecimentos sociais e naturais e do conhecimento matemático, possibilitando a construção, apreensão e manuseio das diferentes formas de conhecimento;
- Possibilitar o acesso e o discernimento das novas tecnologias, como meio para produção e aquisição de conhecimento;
- Colaborar para a efetivação da gestão democrática na escola, valorizando a participação das

comunidades escolar e local;

- Respeitar a diversidade de expressão cultural existente na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso ao mundo amplo, rico, estimulante e diversificado;
- Garantir os cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade;
- Assegurar à criança o direito de brincar, como forma de expressão do pensamento, interação e comunicação infantil;

Este trabalho terá condições de ser efetivado se houver um comprometimento de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Objetivos e metas da Secretaria de Educação

De acordo com os princípios norteadores e as concepções que orientam o trabalho pedagógico, estabelecem-se os seguintes objetivos para a Educação Infantil, de modo que assegure à criança condições para:

a. Ampliar a oferta de educação Infantil para alcançar as metas definidas no PNE;
b. Atender ao que está prescrito na Emenda Constitucional 059/2009;
c. Desenvolver um Programa de Formação Continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil;
d. Estimular professores de Educação Infantil a buscarem a sua formação em nível de graduação e pós-graduação;
e. Assegurar que todas as instituições de educação infantil reformulem seus projetos políticos pedagógicos, com base nessa Diretriz Curricular definida pelo município;
f. Construir, de forma participativa uma proposta pedagógica que leve em conta a realidade da unidade educacional e as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo;
g. Reavaliar o espaço físico, planejando e organizando os espaços educativos que atendam aos objetivos traçados na proposta pedagógica e à concepção de ensino;
h. Utilizar metodologias apropriadas ao desenvolvimento dos conteúdos expressos nas diretrizes curriculares;
i. Acolher e valorizar a diversidade;
j. Organizar espaços de leitura que contenham um acervo em quantidade e qualidade adequada para atender o trabalho pedagógico;
k. Promover condições de acesso, permanência e sucesso dos educandos na escola;
l. Criar estratégias para acompanhar e melhorar o nível de satisfação dos pais, educandos e profissionais que atuam na unidade de ensino;
m. Garantir a alimentação escolar de qualidade para as crianças da Educação Infantil;
n. Garantir o fornecimento de materiais didático-pedagógicos adequados às necessidades do trabalho educativo;
o. Garantir o fornecimento do uniforme escolar a todas as crianças, professores e funcionários da educação infantil;
p. Implementar os conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local de melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos;
q. Implantar formas de acompanhamento das ações desenvolvidas na educação infantil (processo de avaliação), com vistas a verificar custos, a melhorar a eficiência e garantir a generalização

DOMINÓ
GIGANTE

Estrutura organizacional da Educação Infantil

da qualidade de atendimento.

A Secretaria Municipal de Educação, considerando os Centros de Educação Infantil como espaços de desenvolvimento, lugar privilegiado para que aconteçam interações, oportunizando às crianças a articulação de seus interesses e conhecimentos, e entendendo a necessidade de romper com a ideia concebida de que "creche" é apenas para o cuidado e "pré-escola", para educar e preparar para o Ensino Fundamental, organiza as turmas de Educação Infantil, em duas formas de atendimento: a Creche que compreende o atendimento as crianças de 0 a 3 anos; e a Pré-escola, voltada para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos.

É a partir dessa perspectiva, que a Secretaria Municipal de Educação propõe a organização da Educação Infantil:

▪ CONFORME A PARECER CNE/CEB Nº 20/2009	▪ DENOMINAÇÃO DO MUNICÍPIO	▪ IDADE DAS CRIANÇAS	▪ NÚMERO DE CRIANÇAS (por professor)
CRECHE 0 – 3 ANOS	INFANTIL I	0 – 1 ANO	DE 06 A 08 CRIANÇAS (por professor)
	INFANTIL II	1 – 2 ANOS	16 CRIANÇAS (por professor)
	INFANTIL III	2 – 3 ANOS	18 CRIANÇAS (por professor)
PRÉ – ESCOLA 4 e 5 ANOS	INFANTIL IV	3 – 4 ANOS	20 CRIANÇAS (por professor)
	INFANTIL V	4 – 5 ANOS	25 CRIANÇAS (por professor)

Horário de atendimento na Educação Infantil

» 7h e 30 min às 18h e 30 min (horário estendido).
» As crianças poderão chegar ao CMEI até às 8 horas e sair à partir das 17 horas (horário regular)

Características da clientela

Os Centros Municipais de Educação Infantil do município de Ponta Grossa atendem crianças de 0 até 5 anos de idade, oriundas de famílias de diversos níveis econômicos, residentes no próprio bairro, como também em bairros circunvizinhos à instituição.

As crianças são atendidas em período integral, possibilitando, assim, à mãe trabalhadora desempenhar atividades fora do lar, além de que os Centros Municipais de Educação Infantil devem constituir-se em espaços para a implantação de Políticas Sociais Preventivas mais eficientes e proporcionar à criança seu desenvolvimento pleno como pessoa humana, num ambiente saudável, seguro, e, principalmente, educativo, independente de sua condição social, mediante realização de atividades diversas.

As crianças cuja família estão inscritas em programas sociais (bolsa-família) e/ou encaminhadas como medidas de prevenção têm prioridade no atendimento, visando a sua integridade física, emocional, mental e social.

A filosofia que orienta o trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil prioriza o Educar e o Cuidar, não só a criança em seu pleno desenvolvimento, como também as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, tendo como referência o que prescreve a Declaração de Salamanca, que propõe a inclusão dessas crianças em escolas regulares.

Profissionais envolvidos

Todos os profissionais que fazem parte dos Centros Municipais de Educação Infantil devem responder pelas funções de Cuidar e Educar, avaliando continuamente sua prática pedagógica.

Função	Formação mínima
Diretor	Pedagogia
Pedagogo	Pedagogia
Professor	Pedagogia
Assistente de educação infantil	Ensino médio/ magistério
Escriturário	Ensino médio
Merendeira	Ensino fundamental
Serviços gerais	Ensino fundamental

- ÓRGÃO COMPLEMENTAR PARA ASSUNTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS:
  - Conselho de Classe;
  - Conselho Escolar.
- ÓRGÃO COMPLEMENTAR:
  - Associação de Pais e Funcionários (APF).

Plano de Formação Continuada

A formação dos profissionais da Educação vem assumindo destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área, e nos debates acerca da

formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Sob o ponto de vista das políticas públicas, a formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDBEN 9394/96, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão nos estatutos e planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do educador. Esses horários, segundo a normativa legal, são reservados para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na relação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço.

Sendo assim, a SME tem como meta incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional. Isso se dará por meio dos cursos e oficinas que serão desenvolvidos em horário de trabalho, e fora do horário de trabalho.

Existe a preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação de que os professores se atualizem e se qualifiquem profissionalmente. Para isso, a gestão municipal empreenderá esforços, não só implementando um programa de formação continuada, como também estimulará os profissionais da educação na busca de titulações em cursos de graduação e pós-graduação.

Entendemos que essa iniciativa revela aos professores a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em valorizá-los pessoal e profissionalmente. Da mesma forma como possibilita aos profissionais da educação oportunidades de desenvolver uma postura reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem, direcionando seu olhar na amplitude que o referido processo tem, norteando e ressignificando seu papel de orientador na produção de conhecimento.

Portanto entendemos que os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas, de forma inventiva, na formulação e resolução de problemas, buscando qualidade e significação de conceitos e conhecimentos.

Objetivos

- Oferecer aos profissionais da educação infantil atividades que promovam a formação e o aperfeiçoamento permanente;
- Articular e mediar discussões que possibilitem uma prática reflexiva no ambiente escolar, promovendo a articulação teoria/prática/teoria visando à melhoria do trabalho pedagógico;
- Incentivar ação investigativa no trabalho pedagógico do professor;
- Promover eventos diversos, visando a proximidade com as discussões atuais em Educação;
- Oportunizar trocas de experiências entre os profissionais da educação, com apresentação de seus trabalhos e discussão de suas práticas;
- Possibilitar aos professores que reconheçam a sala de aula e sua prática pedagógica enquanto espaço de ação e pesquisa.
- Conhecer a Proposta Curricular da SME nos aspectos teóricos, práticos, filosóficos e sociais para vivenciá-los como garantia de tornar o trabalho docente mais efetivo e consequente;
- Proporcionar espaço para a discussão de temáticas que envolvem a educação infantil, em grupos de estudos, para se promover a reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, construindo, assim, uma verdadeira práxis.

As temáticas a serem abordadas com os professores nos cursos de Formação Continuada, em serviço ou fora dele, serão as seguintes:

- Metodologia de Projetos na Educação Infantil;

- Planejamento e organização do trabalho pedagógico;
- Literatura infantil;
- Alfabetização;
- Produção de texto;
- Jogos e brincadeiras;
- Arte e educação;
- O processo de Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil;
- Gestão escolar;
- O teatro como forma de expressão;
- Resgate de brincadeiras folclóricas;
- A matemática no cotidiano infantil;
- Educação Inclusiva;
- Diversidade cultural.
- Música na Educação Infantil.

Avaliação

A avaliação do plano de formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino será realizada por meio de observação, acompanhamento das escolas, relatos orais e escritos, em função do reflexo das discussões no contexto da escola. Visar-se-á a um trabalho coletivo das equipes gestoras das unidades escolares e da Secretaria Municipal de Educação, no qual será observada a coerência do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula, com a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Princípios norteadores

Os princípios apresentados neste documento devem nortear o trabalho desenvolvido na Rede Municipal de ensino, tendo por finalidade pensar, articular, organizar, desenvolver e avaliar as práticas educativas das unidades de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento normativo do Conselho Nacional de Educação, traça os fundamentos norteadores para esta etapa da educação Básica na prática educacional.

De acordo com a Resolução nº 05/09, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 6º, definem princípios que orientam a elaboração de propostas curriculares e pedagógicas:

I. Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
II. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
III. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Considerando o processo de desenvolvimento da criança e de suas especificidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais e compreendendo a criança como pessoa, a Educação Infantil considera que os princípios éticos, políticos e estéticos estão imbricados, isto é, indissociáveis no nosso fazer pedagógico. Assim, atende ao que está explicitado nas orientações do documento normativo emanado do Conselho Nacional de Educação.

Levando em consideração este determinante legal, as Diretrizes Curriculares da SME de Ponta

Grossa, estabelecem os seguintes princípios:

- Respeitar as diversidades de expressão cultural existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso ao mundo amplo, rico, estimulante e diversificado.
- Entender a criança como ser completo, total e íntegro, em posição de aprender a ser e de conviver consigo própria e com os outros no ambiente, de maneira articulada e gradual.
- Promover práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança.
- Assegurar às crianças com necessidades especiais instalações adequadas a atendimento em suas especificidades.
- Desenvolver a proposta pedagógica norteada pelo provimento de conteúdos básicos, a construção de conhecimentos e valores, a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, oportunizando à criança a construção da autonomia, e as primeiras vivências que impulsionam em direção ao conhecimento.
- Entender a linguagem, a socialização, o brincar e a interação como articuladores do desenvolvimento e, portanto, do conhecimento, estando em direta relação com o meio social.
- Compreender que a aprendizagem e o conhecimento estão presentes no âmbito da educação infantil e demandam sentido de intencionalidade, planejamento e acompanhamento, configurando posição indissociável das dimensões da constituição e do desenvolvimento infantil e suas relações com o meio natural e social.
- Valorizar o processo de avaliação baseado no acompanhamento e registros dos avanços do desenvolvimento da criança, sem caráter de promoção ou de retenção, em um ambiente de gestão democrática, garantindo os direitos básicos da criança e de sua família à educação e aos cuidados.
- Compreender a criança como ser completo, promovendo um processo educativo que a considere como foco principal, respeitando-a em suas diferentes linguagens, expressões e capacidade de criação.
- Garantir os cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.
- Assegurar à criança o direito de brincar, como forma de expressão do pensamento, interação e comunicação infantil.
- Promover ações de integração entre a escola, família e comunidade, estabelecendo corresponsabilidade entre essas instâncias pela educação infantil.

Esses princípios acenam para a compreensão de que o processo educativo só se consolida pela interação com outros indivíduos. Conforme Vygotsky (1987), as aprendizagens que ocorrem constituem suporte para o desenvolvimento, que abre perspectivas para novas aprendizagens. A interação social embasa o desenvolvimento e a aprendizagem. A mediação do adulto ou de parceiros mais experientes nas relações que a criança estabelece no ambiente em que vive possibilita a aquisição da experiência cultural.

Dessa forma, o trabalho educativo com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdos ou a compartimentalização de aprendizagens estabelecidas em etapas a serem vencidas em um determinado tempo. Exige do trabalho pedagógico uma permanente construção da ação educativa considerando o direito da criança, à infância e à educação; estabelecendo uma interação constante entre o fazer pedagógico, a reflexão sobre o trabalho com as crianças pelos profissionais da educação infantil, sem esquecer a articulação entre famílias e comunidade.

A dinâmica desse processo possibilita a compreensão de que tudo está em correlação, não há cisão de elementos de maior ou menor importância no desenvolvimento ou na aquisição de aprendizagens.

A partir dessas considerações, destacam-se, a seguir, três eixos articuladores do trabalho:

- Concepção de criança e sociedade;

» Os tempos e os espaços da Educação Infantil;
» Importância do lúdico.

Concepção de criança e sociedade

A ideia de infância foi, e ainda é, historicamente construída. Fruto de múltiplas relações e mudanças de padrões culturais específicos de cada sociedade, coexistindo em um mesmo momento várias ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Segundo SARMENTO (2001) a infância é uma construção social, mudam com as formas sociais, que estão historicamente produzidas e, no interior de uma mesma sociedade, é objeto de variação e de mudança, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, entre outros. Sendo assim, o conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade, instituindo diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente.

A infância, segundo SANTANA (1998), permaneceu no anonimato até o século XII, quando a representação gráfica da criança com suas características próprias eram inexistentes. Eram apresentados como adultos de tamanho reduzido. Suas roupas eram iguais à dos adultos de sua comunidade. A mortalidade era vista com bastante naturalidade, e as crianças do sexo feminino eram concebidas como seres inferiores. Surge, assim, a primeira referência encontrada sobre a criança, sobre as condições gerais de higiene e saúde, que eram precários.

Essa visão permaneceu por muitos séculos, sendo os cuidados e a educação das crianças pequenas de responsabilidade familiar, principalmente da mãe ou/e de outras mulheres.

Com o Renascimento, surgem novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada, mas somente no século XVII, aparece o sentimento de infância. Até então a passagem da criança pela família e pela sociedade era insignificante, havendo falta de consciência sobre as particularidades da infância.

Nesse século, Comênio (1592 – 1670) afirmava que o nível inicial de ensino era o colo da mãe e deveria ocorrer dentro dos lares. Elaborou um plano de escola maternal, com materiais pedagógicos e atividades diferentes que eram realizadas com as crianças, de acordo com sua idade, auxiliando-as a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral.

No século XVIII, as crianças eram concebidas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. OLIVEIRA (2002) coloca que, desde a antiguidade, havia estudiosos que defendiam a ideia da atividade do próprio aluno como propulsora de seu crescimento intelectual e, nesse mesmo século, há o fortalecimento dessas ideias que substituíam ao que era pensado ser o processo escolar básico: desenvolvimento de bons hábitos de comportamentos para a internalização de regras morais e de valores religiosos. Rousseau (1712 – 1778) revolucionou a educação do seu tempo ao afirmar que a criança é um ser singular, diferente do adulto. Essas ideias foram seguidas por Pestalozzi (1746 – 1827), que adaptou o método do ensino da época ao nível do desenvolvimento dos alunos. As concepções de Rousseau influenciaram o pensamento de Froebel (1782 – 1852), o qual criou o "Kiindergarten" em que as crianças estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo.

Já no final do século XIX e início do século XX, médicos e sanitaristas orientavam o atendimento da criança em instituições fora da família. Dois médicos contribuíram para a sistematização de atividade e o uso de materiais próprios para o trabalho com as crianças, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais. Um deles foi Decroly (1871 – 1932), que se preocupou com o domínio de conteúdos pela criança, organizando-os ao redor de centros de interesses, em vez de serem voltados para as disciplinas tradicionais. Numa outra perspectiva, Maria Montessori (1879 – 1952), também médica, propôs o uso de materiais apropriados, como recursos educacionais e valorizou a diminuição do tamanho do mobiliário.

No campo da psicologia, estudiosos ofereceram novas formas de compreender e promover o de-

senvolvimento das crianças pequenas, como: Piaget (1896 – 1980), o qual investigou o desenvolvimento da inteligência e acabou criando uma teoria do desenvolvimento cognitivo, em que o indivíduo está em constante interação com o meio que o cerca e, nesse processo, vai reestruturando esquemas cada vez mais complexos; Vygotsky (1896 – 1934) atestou que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes; Wallon (1879 – 1962) destacou o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros.

Na primeira metade do século XX, Freinet (1896 – 1966) defende uma escola em que o aprender fazendo é um dos pontos principais de sua metodologia. Para ele a escola deveria favorecer ao máximo a autoexpressão e a participação da criança em atividades cooperativas.

Acompanhar a história da Educação Infantil permite captar o caráter político desse entendimento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre os processos de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família, da comunidade, da instituição educacional.

As primeiras referências, no Brasil, sobre o sentimento de infância começam a aparecer após a abolição dos escravos, de modo que se acentuou a migração para a zona urbana das grandes cidades, surgindo novos problemas, com o aumento do abandono das crianças e a busca de soluções para os problemas da infância. Para amenizar um pouco os problemas, foram criados creches, asilos e internatos destinados a cuidar das crianças pobres, projetos esses elaborados por grupos particulares. Com a Proclamação da República, a renovação ideológica trouxe inovações para as questões sociais, observando-se iniciativas isoladas de proteção à infância. As primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias iniciou-se no final do século XIX, com objetivos assistenciais e de atendimento médico, por ser elevado o índice de mortalidade infantil, causada pela pobreza e pela necessidade do trabalho feminino.

O interesse pela Educação Infantil cresceu a partir de 1970, quando aumentaram os estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil, não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais.

É possível que a experiência vivida pela Educação Infantil nessa época possa ter gerado um repensar a respeito do seu conceito e de sua dimensão. Novas formas de conceber a educação e de contextualizar a criança passaram a solicitar uma discussão que não ocorria nos primórdios dos estudos sobre o tema, abordando a questão da criança como ser histórico e social, sujeito que constrói o próprio conhecimento.

Com a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil passa a ser dever do Estado e direito de toda criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente vem contribuir com a construção de uma nova forma de olhar a criança. A criança é vista como cidadã, sujeito de direitos. Com a aprovação da LDB, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica.

A Escola Infantil passa a ser um local de produção e criação de significados, sendo um espaço para o estabelecimento de relações e descobertas, tanto por parte das crianças quanto dos próprios educadores.

Em decorrência desses fatores, a sociedade também está percebendo a importância das experiências infantis, havendo assim um aumento na demanda por uma educação de qualidade para as crianças de zero a cinco anos e a construção de uma proposta pedagógica adequada ao seu desenvolvimento, considerando seus ritmos e suas diversidades socioculturais, tendo como ponto de partida os conhecimentos que trazem de seu universo cultural.

Os tempos e os espaços da Educação Infantil

Organizar o tempo e o espaço na Educação Infantil pressupõe que objetivos pretendemos al-

cançar com as crianças de 7 meses a 5 anos, em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Quando tratamos de tempo e espaço, devemos também considerar a faixa etária e o espaço como um elemento curricular, organizando oportunidades de aprendizagem por meio de interações entre crianças e objetos e entre elas.

É fundamental a participação da criança na construção da rotina, para que as atividades a ela propostas, não se tornem mecânicas e repetitivas e que o espaço não se constitua como algo desinteressante e sem significados para elas. "Com as crianças bem pequenas, por exemplo, é fundamental observarmos sua linguagem, que se manifesta pelos gestos, olhares e choro... Nas maiores, é possível dialogar e compartilhar combinações" (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 67).

Ao pensarmos sobre a organização do tempo na Educação Infantil, é necessário considerar a importância do planejamento de atividades significativas para as crianças, levando em conta a faixa etária deles. Diversas atividades constituem a rotina, tais como: recepção, assembleia (roda de conversa), alimentação, higiene, descanso, brincadeira livre ou dirigida, entre outras. Esses momentos devem ter objetivos claros e coerentes e promover aprendizagens significativas, desenvolvendo a autonomia e a identidade; oportunizando o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, a interação social, a privacidade e a satisfação das necessidades biológicas.

Segundo Craidy & Kaercher há algumas questões importantes que servem de norte para essa organização: que tipo de atividades poderemos propor, em que momentos são mais adequadas, e em que local serão melhor realizadas. Isto é, a partir desses pontos devemos pensar e planejar o espaço e o tempo na Educação Infantil. Sendo assim, o espaço físico será muito importante para o desenvolvimento integral da criança. Considerando que o "ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida" (CRAYD & KAERCHER, 2001, p. 73).

De acordo com Carvalho (2001) os ambientes infantis devem contemplar os seguintes aspectos:

- A construção da identidade da criança, no sentido de se perceber como parte daquele espaço e agente transformador do mesmo;
- O desenvolvimento da autonomia, por exemplo, tomar água sozinha, alcançar um interruptor de luz, ter acesso à saboneteira, às toalhas, roupa, etc., bem como circular pela unidade com segurança e se orientar no espaço;
- Espaços adequados e seguros, para que a criança explore seus movimentos corporais (arrastar-se, correr, pular, puxar objetos, etc.);
- Ambiente que estimulem os diferentes sentidos das crianças, em relação a cheiros, iluminação, sons, sensação tátil, sensação visual, entre outros.

O educar e o cuidar como caráter integrado

Os mais recentes estudos na área da Educação Infantil estão fundamentados numa concepção de desenvolvimento social e histórico que se processa por meio de interações estabelecidas entre as crianças e seu meio físico e social. O espaço infantil deve ser reconhecido como um lugar privilegiado para o desenvolvimento da criança.

A tarefa educativa deve estar integrada ao cuidar e educar, promovendo o desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, físico-motor, linguístico, social e afetivo. "Contemplar o cuidado na esfera da instituição de Educação Infantil, significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades que extrapolam a dimensão pedagógica". (RCNEI[3], 1988, P.24).

A instituição de educação infantil deve ser um ambiente que vai além dos cuidados físicos, que propicie, sobretudo, condições para que a criança tenha um satisfatório desenvolvimento cognitivo, fí-

sico, social e emocional, pois "... nela se dá o cuidado e a educação de crianças que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos." (OLIVEIRA, 1995, p. 54).

Para que o cuidar e o educar se deem adequadamente, faz-se necessário refletir sobre a importância do atendimento às necessidades básicas do ser humano, já que ele passa por um processo de desenvolvimento dinâmico, ativo e interativo. Desde que nasce, desenvolve várias formas de comportamentos, utilizando-se de diferentes recursos para se integrar com e agir sobre o meio. Durante o desenvolvimento, a criança experimenta avanços e retrocessos, vivendo-os de modo particular. Nesse processo é importante a relação com os adultos, com outras crianças e com o meio em geral.

Os profissionais que têm a responsabilidade de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, tem uma importante tarefa no processo de desenvolvimento infantil, servem de mediadores entre elas e o mundo que as cerca. Portanto, todos os profissionais que trabalham com a Educação Infantil devem proporcionar às crianças experiências significativas, que venham a contribuir para um desenvolvimento sadio. É de suma importância que esses profissionais estejam em constante formação, e comprometidos com a prática educacional, de forma que haja confiabilidade e segurança na realização de seu trabalho.

Buscando reflexões sobre as diferentes concepções encontradas no campo da psicologia, abordamos alguns teóricos interacionistas que deram grandes contribuições à Educação, apresentando características das crianças e como o processo de aprendizagem ocorre durante o seu desenvolvimento.

Autores como Piaget, Vygostsky e Wallon defendem a ideia de que o desenvolvimento infantil acontece por meio da interação da criança com as coisas do seu ambiente, com outras crianças e adultos. Concordando com Oliveira (2001), quando se refere que o desenvolvimento humano é tão condicionado pelo equipamento biocomportamental da espécie, quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio. Durante as atividades de exploração do meio, a criança vai desenvolvendo sua autoestima, o raciocínio, a sua capacidade afetiva, a sensibilidade, o pensamento e a linguagem.

No enfrentamento às novas experiências, a criança vai construindo formas de apreensão, modificando-se num processo contínuo de reorganizações. 'Na medida em que o adulto super protege a criança, pela ansiedade de que não se saia bem nas suas experiências, além de impedi-la de criar sua visão de mundo, passa para ela sua ansiedade, seus preconceitos e valores" (SANTANA, 1998, p. 26).

As crianças que não recebem estímulos ambientais e têm suas atividades exploratórias restritas, tornam-se inseguras, incapazes de exercitar sua capacidade de raciocínio, apáticas e desinteressadas.

Na perspectiva de que as crianças precisam ser atendidas em suas necessidades básicas, sob pena de ter comprometido o seu desenvolvimento integral, o profissional de educação infantil tem um importante papel e uma grande responsabilidade. Cabe a ele o papel de mediador, proporcionando momentos de atividades livres e orientadas; organizador do ambiente, propiciando recursos pedagógicos de forma a transmitir à criança segurança para o exercício da autonomia, não a impedindo de expressar-se e realizar-se de forma completa.

Nesse sentido, é necessário repensar a prática pedagógica da educação infantil, tendo como referenciais básicos as principais necessidades das crianças de zero a cinco anos. A partir desse referencial é possível conceber a criança como ser altamente competente para construir conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo. Basta dar a ela oportunidade de interagir com crianças de todas as idades, em um ambiente estimulador, pois a criança precisa de parcerias para desenvolver-se. Para que isso se efetive, apontamos algumas das principais necessidades das crianças dessa faixa etária:

a. Processo de adaptação

É um período que deve ser bem planejado e estruturado, pois é o início e o marco referencial das relações socioafetivas que ocorrerão no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É um período de conhecimento entre criança-família-educador-comunidade escolar, que podem durar dias ou meses, pois

esse período é único e diferente de criança para criança.

A criança precisa de um período para se adaptar às novas relações que vão surgir. É um momento de insegurança, medo, ansiedade e, ao mesmo tempo, de descobertas e oportunidades de desenvolvimento, por isso o vínculo entre instituição e família é fundamental para o estabelecimento de laços de confiança.

Os momentos iniciais na Educação Infantil exigem esforços de adaptação da criança, da família e daqueles que assumem seus cuidados, uma vez que ela passa a conviver com grande número de adultos e crianças, em um ambiente novo, que geralmente lhe é estranho, mudam as pessoas, o espaço, os objetos e a rotina.

Os espaços de atendimento também sofrem alterações, porque, ao receber pessoas novas, recebem também sua cultura, hábitos e história, assim, todos acabam mudando.

Alguns fatores são importantes para esse período, tais como: segurança, satisfação das necessidades básicas (alimentação, higiene, carinho, entre outros) e estratégias que atenuem a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar. O acolhimento que a unidade de ensino oferece é determinante para o sucesso desse processo. Além disso, a mediação do professor tem fator fundamental, pois é ele que introduzirá o aluno no novo grupo.

Manter alguns cuidados também facilita a criança a enfrentar a ansiedade e insegurança, como: um ambiente calmo e acolhedor, com espaços para os alunos explorarem aliados a um professor que oferece atenção, carinho e paciência, são elementos que contribuem significativamente para a superação dessa fase.

Para que esse processo se efetive com sucesso, é fundamental:

- evitar comentários sobre a adaptação da criança em sua presença;
- deixar a criança trazer de casa, nos primeiros dias, um brinquedo ou um objeto de estimação;
- evitar compensar a ausência dos pais, com excesso de proteção, pois a criança poderá se sentir ainda mais ansiosa;
- incentivar os responsáveis a entregarem a criança ao professor, sem que ele tire a criança do colo do responsável;
- evitar a retirada imediata de chupetas ou fraldas;
- evitar que o responsável saia escondido da criança, deve despedir-se naturalmente;
- familiarizar a criança com as novas rotinas de repouso, alimentação e higiene;
- informar a família sobre as reações da criança no período de adaptação, para que possa colaborar nesse processo.

O período de adaptação não se dá somente no ingresso da criança na instituição, mas também a mudança de turma ou de professor, a passagem da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental também gera um novo processo de adaptação da criança, pois ela precisa de segurança para explorar o novo ambiente ou para formar novos vínculos. Essas mudanças devem ir ocorrendo gradualmente o que vai permitindo à criança ir conhecendo outros ambientes, outras crianças e profissionais da unidade de ensino.

b. Alimentação

O espaço das refeições é também um espaço educativo, à medida que as crianças desenvolvem a autonomia, por meio de atitudes como: buscar e levar o prato, limpar a sua mesa, raspar o prato, utilizar os talheres adequadamente, entre outros. O período de alimentação deve respeitar o ritmo e a necessidade de cada faixa etária, reservando um tempo maior para as crianças de zero a três anos. Durante a alimentação, incentivar o consumo de alimentos saudáveis, atitudes de colaboração e organização, entre outros.

O alimento é um dos principais recursos que o homem utiliza para o seu desenvolvimento, portanto deve-se dar um valor especial, em certas fases da vida, para que não ocorra deficiência alimentar que podem provocar sérias consequências.

Para Gonzáles (2003), sabe-se que as necessidades nutricionais nos primeiros anos de vida estão voltadas para o crescimento do corpo, desenvolvimento do sistema muscular, reserva para a puberdade e para garantir uma boa saúde.

Philippi (2003) vem reforçar essa ideia, colocando que, nos primeiros anos de vida, é de extrema importância para o crescimento e desenvolvimento de uma criança, que ela receba uma alimentação adequada, que possa proporcionar ao organismo a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho de suas funções e para a manutenção de um bom estado de saúde.

Tanto o lactente quanto a criança maior requerem cuidados nutricionais especiais, visto que é nessa fase que as influências, como cultura, religião, hábitos alimentares entre outros são solidificados. Esses hábitos alimentares são mantidos na fase adulta, por isso é importante que os pais, irmãos mais velhos e outras pessoas que convivem com as crianças ofereçam-lhes uma alimentação adequada, criando hábitos saudáveis.

Conduzir de forma apropriada a alimentação da criança requer cuidado relacionado a inúmeros aspectos, sendo um deles o sensorial, ou seja, o que se dá na forma da apresentação de cores, sabores, odores, na forma do seu preparo, nas porções adequadas e no ambiente onde é realizada a refeição. Tudo isso contribui não só para a satisfação das necessidades nutricionais, como também emocionais que envolvem o processo de alimentação.

Dessa forma, podem-se levar em conta dois aspectos em relação à alimentação: o aspecto educativo e o aspecto relacional. Educativo, porque a criança vai adquirindo hábitos alimentares saudáveis que estarão interferindo no seu desenvolvimento, portanto o trabalho de nutrição na Educação Infantil não se deve restringir a, apenas, fazer um cardápio adequado às necessidades nutricionais, mas também em acompanhar o desenvolvimento dos hábitos alimentares de cada criança. No aspecto relacional, o horário das refeições é um momento de relações e de aprendizagem entre as crianças. Nesses momentos, é fundamental a presença do educador, como orientador e referência, ajudando-a sempre que se fizer necessário.

c. Higiene

A higiene é um importante recurso para manter a saúde. "Por isso falar de saúde nas instituições de Educação Infantil implica promover ações de higiene, prevenção de doenças e de acidentes e a realização de atividades que busquem o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua totalidade" (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 39).

É papel da unidade de ensino promover hábitos de higiene, contribuindo para a saúde das crianças. É imprescindível que elas compreendam o porquê da necessidade de atitudes como: lavar as mãos antes das refeições e após a utilização do banheiro, escovar os dentes após as refeições, entre outras ações relacionadas.

O trabalho com essa necessidade da criança, não deve ficar restrito a atividades mecânicas; mas como ricas experiências que devem ser aproveitadas por seu valor pedagógico. É importante que se considere a higiene nessa perspectiva, como higiene pessoal, do ambiente, dos brinquedos, alimentos e utensílios.

Os educadores devem orientar e incentivar as crianças maiores a realizarem sozinhas as atividades como: lavar as mãos, assoar o nariz, escovar os dentes, tomar banho, limpar-se após o uso do vaso sanitário e na organização do ambiente usado no dia a dia, contribuindo, assim, para que a criança perceba que pode contribuir para a manutenção da saúde.

A realização de atividades de higiene não é concebida como mera imposição, mas como atividade necessária a ser reconhecida pelas crianças como benefícios que tais hábitos lhes proporcionam.

d. Proteção, afeto e aconchego

O ser humano, ao nascer, é extremamente dependente dos outros para sobreviver. O simples fato

de garantir a vida por meio do cuidado é, por si só, um gesto de proteção e afeto.

No entanto não basta garantir a vida, é fundamental garantir a vida com qualidade, respeitando a criança na sua maneira de ser, nas suas aspirações e limitações.

> Oferecer conforto, segurança física e proteger não significam cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar habilidades. Significa proporcionar ambiente seguro e confortável, acompanhar e avaliar constantemente as capacidades das crianças, pesar os riscos e benefícios de cada atitude e procedimento, além do ambiente. (RCNEI[1], 1988, p. 51).

Faz parte do cotidiano de nossa instituição de Educação Infantil a preocupação em organizar seus espaços de forma aconchegante e acolhedora, garantindo o direito ao colo, ao carinho bem como o respeito aos ritmos fisiológicos individuais e a aceitação das manifestações da criança, da raiva, tristeza, alegria e dor.

Desde o seu nascimento, o bebê constrói vínculos com as pessoas que lhes são próximas, e que lhe garantem a sobrevivência, propiciando sua alimentação, higiene, descanso, etc.

Com seu crescimento, amplia-se o campo de interação com outras pessoas e nas instituições de Educação Infantil, a busca de uma relação de confiança e segurança, entre adultos e crianças passa pela construção de vínculos que se estabelecem na interação e permanência do educador com o mesmo grupo de crianças.

e. Sono e repouso

As instituições de Educação Infantil devem reservar um momento do dia para o repouso, lembrando-se que repouso não se reduz ao ato de dormir, não podendo ser compreendido sempre da mesma maneira, e para todas as faixas etárias, pois as necessidades e o ritmo de sono e repouso variam de criança para criança, podendo sofrer influências do clima, da idade, do estado de saúde. Portanto é necessário organizar atividades alternativas para as crianças que não quiserem ou não conseguem dormir.

f. Tirada das fraldas

A urina e as fezes são consideradas como produção das crianças e o seu progressivo controle deve ser aceito pelos adultos como algo natural, é necessário ser flexível e ter paciência com a criança na retirada das fraldas e na introdução do uso do peniquinho e/ou vaso sanitário adaptado. Geralmente o controle dos esfíncteres começa por volta dos dois anos, ou mesmo antes, para algumas crianças.

Isso não significa que o educador deva deixar a criança por muito tempo no peniquinho e/ou vaso sanitário adaptado, nem obrigá-la a forçar a evacuação. Nem sempre é possível para as crianças controlar a retenção ou expulsão de seus esfíncteres, repreendê-las por isso pode causar sérios problemas psicológicos, desde a inibição total, até mesmo um bloqueio que as impedirá de fazer suas necessidades fisiológicas.

Quando houver resistência da criança em usar o peniquinho e/ou vaso sanitário adaptado, é preferível dar um tempo e deixar esse aprendizado para mais tarde.

g. Sexualidade

A sexualidade é parte da personalidade de cada um e está presente na vida de cada ser humano desde o seu nascimento, surge independentemente da vontade do ser humano.

A boca é a primeira fonte de prazer da criança, por onde ela vivência situações prazerosas de sugar o seio materno e suas próprias mãos. “O ato de sugar proporciona uma sensação agradável e relaxante. Posteriormente, com a inevitável exploração de seu próprio corpo, a criança descobre outras partes que

também proporcionam sensações prazerosas. É o que costumamos chamar masturbação infantil". (CRAIDY, 2001, p. 15).

Na fase do controle dos esfíncteres, aumenta a curiosidade por seus órgãos genitais, podendo entregar-se a manipulações, por meio das quais pesquisam as sensações e o prazer que produzem.

Os adultos que tiveram uma experiência tranquila em relação a sua própria sexualidade veem como normal as explorações infantis. O educador deve apresentar respostas às curiosidades das crianças de forma simples e honesta, de acordo com o nível de compreensão dela.

A importância do lúdico

De acordo com Vygotsky, no início da vida, a ação sobre o mundo é determinada pela percepção dos objetos nele contidos e, ao iniciar os jogos e brincadeiras, a criança passa por um novo processo psicológico, pois começa a simbolizar o mundo. O brincar da criança possibilita a aprendizagem, facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, dessa forma, uma relação entre jogo e aprendizagem.

As palavras brinquedos, brincadeiras e crianças estão diretamente ligadas umas às outras. O brincar faz parte da infância. Essa nobre atividade da infância é destacada por vários autores, como Piaget e Vygotsky cada um, conforme seu suporte teórico, mostra a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e aquisição do conhecimento.

A criança trata o brinquedo conforme o recebe. Ela inconscientemente sente quando está recebendo por razões subjetivas do adulto, que, muitas vezes, compra o brinquedo que gostaria de ter tido. É indispensável que a criança se sinta atraída pelo brinquedo e cabe ao adulto mostrar as possibilidades de exploração que ele oferece brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com os amigos, aprende a conviver, a aceitar o sucesso e o fracasso, a compreender as regras, esperar a sua vez e aceitar o resultado frustrando-se ou motivando-se. A criança quando tem sua curiosidade despertada por jogos e brincadeiras, amplia seus conhecimentos; desenvolve suas habilidades motoras, cognitivas e/ou linguísticas.

O profissional da educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro, e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento das crianças, que fazem da brincadeira uma ponte para o imaginário, a partir dele muito pode ser trabalhado. Contar e ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar, entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por meio dessas atividades, as crianças expressam suas criações, refletem medos e alegrias, desenvolvem características importantes para a vida adulta. O brincar é o caminho natural do desenvolvimento humano.

Como é grande a variedade de brinquedos e também de bibliografias que podem ser utilizadas para esse fim, é importante que o professor conheça os interesses e habilidades de seus alunos, para que possa escolher as atividades e recursos de acordo com eles, e com os objetivos que quer alcançar no processo ensino-aprendizagem.

Nas brincadeiras as crianças demonstram aquilo de que elas gostam e pelo que elas se interessam. Colocam fatos reais acontecidos no cotidiano da família e da escola, sendo capazes por meio das brincadeiras, de tomar decisões. Por meio dela, também se transformam em qualquer coisa ou pessoa que desejam. Pode ser um animal, um objeto, adulto ou outra criança. Liberam também suas emoções, dando-lhe oportunidade de expressar sua raiva, desacordo, insegurança ou antipatia. Aderem também ao mundo social, pois compartilham o mundo dos seus companheiros.

Dividindo seu mundo com eles, aprendendo com os outros, e sendo corrigidas por eles e dando a sua contribuição na correção dos outros, as brincadeiras podem ser realizadas, tanto em grupo, como individuais, pois as crianças necessitam de momentos a sós para refletirem; e também deixam sua imaginação fluir, pois a imaginação é de suma importância para o seu desenvolvimento.

Brincar é mais do que uma atividade sem consequência para a criança pois brincando, ela não apenas se diverte, mas também recria e interpreta o mundo em que vive. Brincando ela aprende, por isso, cada vez mais os referenciais teóricos da área da educação infantil recomendam que os jogos e brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar dessa etapa da Educação Básica.

O encanto natural de crianças de todas as idades e realidades sociais pelo brincar nos faz utilizar as brincadeiras nas diferentes áreas do conhecimento.

Observando as crianças, lendo sobre como elas aprendem, buscando formas de tornar mais significativa e prazerosa sua aprendizagem, podemos nos convencer cada vez mais da importância das brincadeiras e perceber que elas se constituem na possibilidade de as crianças desenvolverem muito mais sua cognição. Enquanto brinca, a criança amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesma como um ser social, a percepção do espaço que a cerca e de como pode explorá-lo.

Brincar é tão importante e sério para a criança como trabalhar é para o adulto. Isso explica por que encontramos tanta dedicação da criança em relação ao brincar. Brincando ela imita gestos e atitudes do mundo adulto, descobre o mundo, vivência leis, regras, experimenta sensações.

Antigamente, a brincadeira estava garantida pelo espaço nas casas, nas ruas, nos parques. Hoje as crianças vêm sistematicamente perdendo o espaço, especialmente para as brincadeiras coletivas. Eram comuns brincadeiras de corda, bola, bola de gude, pegador e outras, nas ruas e quintais; atualmente elas já não têm lugar nos condomínios e apartamentos ou não podem ser feitas por crianças que, fora da escola, têm que trabalhar cada vez mais cedo, ou realizar uma enorme quantidade de atividades extracurriculares.

Coincidência ou não, tem sido mais frequente a reclamação por parte dos professores sobre alunos que não conseguem se concentrar, não param quietos, são desorganizados e desinteressados. Ainda que sem nenhuma pretensão de fazer uma justificativa formal, podemos pensar que alguns desses problemas podem diminuir, se a escola entender que as brincadeiras devem ser realizadas com frequência pelas e com as crianças.

Talvez na escola ainda não tenhamos atentado para o fato de brincadeiras e jogos como amarelinha, pegador, corda terem exercido ao longo da história importante papel no desenvolvimento das crianças e, por isso, ainda estejam tão distantes dos espaços da educação infantil.

Quando brinca, a criança se depara com desafios e situações-problema, devendo buscar soluções para as situações a elas colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestando gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc. Se observarmos a criança brincando, constatamos que neste brincar está presente a construção de representações de si mesma, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que comportamentos e hábitos são revelados e internalizados por meio das brincadeiras. Pelo brincar, a criança consegue expressar sua necessidade de atividade, sua curiosidade, seu desejo de criar, de ser aceita e protegida, de se unir e conviver com os outros.

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Ao brincar, a criança adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, e aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir, diante da primeira dificuldade.

Brincar exige troca de pontos de vista, o que leva a criança a observar os acontecimentos sob várias perspectivas, pois sozinha ela pode dizer e fazer o que quiser, pelo prazer e contingência do momen-

to, mas em grupo, diante de outras pessoas, percebe que deve pensar aquilo que vai dizer, que vai fazer, para que possa ser compreendida. A relação com o outro, portanto, permite que haja um avanço maior na organização do pensamento, do que se cada criança estivesse só.

Por meio do jogo simbólico, a criança faz uso da imaginação, permitindo que se torne capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra, atribuindo diferentes sentidos a suas ações.

Nos jogos cooperativos a criança tem a oportunidade de enfrentar e superar desafios, compartilhar, sem a preocupação de fracassar. Esses jogos reforçam a confiança pessoal e no grupo, estimulando o desenvolvimento da autonomia, promovendo com isso a habilidade de as crianças coordenarem pontos de vista, uma vez que o perder ou ganhar são referenciais de aperfeiçoamento de todos.

Por meio dos jogos com regras, as crianças desenvolvem aspectos sociais, morais, cognitivos, psicomotores e emocionais. Ao criar regras, a criança desenvolve a capacidade de se sentir inserida e responsável por aquele contexto. Isso implica tomar decisões, além de desenvolver a autoconfiança, que é essencial para o desenvolvimento afetivo. A responsabilidade de cumprir as regras e zelar pelo seu desenvolvimento encoraja a iniciativa.

A criança por meio dos jogos, vai aprendendo a respeitar o outro e compreendendo que é possível reinventar regras, desde que seja em comum acordo entre os participantes do jogo.

Todos esses aspectos que consideramos até aqui são essenciais para que a criança aprenda a qualquer tempo, dentro e fora da escola. Jogos de faz de conta, com regras, dirigidos e cooperativos são importantes de serem trabalhados no contexto educacional, pois, ao mediá-los, significados sociais e históricos são compreendidos e construídos propiciando o desenvolvimento integral da criança. Ao brincar, elas exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando e questionando regras e papéis sociais, além de adquirirem confiança em suas capacidades e aprenderem a valorizar o que elas e os outros fazem.

PARANÁ
Sorbete
Sorbete

Fins e objetivos da Educação Infantil

De acordo com os princípios norteadores e as concepções que orientam o trabalho pedagógico, estabelecem-se os seguintes objetivos para a Educação Infantil, de modo a assegurar à criança condições para:

- Adaptar-se no Centro de Educação Infantil, integrando-se ao novo grupo social, de forma gradativa, garantindo o respeito a sua individualidade e ao seu contexto familiar;
- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer, progressivamente, seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Construir vínculos afetivos com os adultos e com outras crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando, gradativamente suas possibilidades de comunicação, expressão e integração social;
- Estabelecer e aumentar gradativamente as relações sociais, aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar, explorar e interagir no ambiente, com atitude de cuidado, percebendo-se como integrante, interdependente, e agente transformador do meio em que vive, para que possa contribuir, na sua prática social, na conservação e preservação da biodiversidade do planeta;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, como forma de aprender, adquirindo, de maneira significativa e prazerosa, os conhecimentos;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, matemática, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, avançando no seu processo de construção de significados, enriquecendo, cada vez mais, sua capacidade expressiva, e respeitando a sua individualidade e a dos outros;
- Conhecer as diversas manifestações histórico-culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, bem como valorizando as diversidades: étnica, sexual, racial, cultural, necessidades especiais, biodiversidade, entre outras;
- Compartilhar seus conhecimentos e vivências prévias, para que possam ser utilizados como ponto de partida de todo o trabalho pedagógico;
- Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo acerca do contexto histórico-social, num ambiente rico em estímulos, em que possam expressar seus pensamentos e sentimentos;
- Reconhecer-se como parte integrante dos processos democráticos, desenvolvendo habilidades de participação e de transformação da realidade social na qual está inserida;
- Ampliar a sua capacidade de imaginação, curiosidade, fantasia, desenvolvendo habilidades de comunicação e construção de noções matemáticas, por meio de diferentes fontes literárias, brincadeiras e experiências desafiantes;
- Perceber que existem diferentes formas de pensar e agir na solução de um mesmo problema;
- Relacionar-se com outras crianças, com adultos, com objetos e com o conhecimento científico

em um ambiente acolhedor e desafiador, favorecendo a troca para o seu desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo, linguístico e social;

- Interagir com diferentes recursos tecnológicos, de modo a desenvolver sua autonomia e o pensamento crítico, em relação a sua utilização e forma de interação com o mundo globalizado;
- Construir conhecimentos e valores na interação com os outros;
- Estabelecer o contato com as múltiplas linguagens, de forma significativa, não havendo sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades;
- Utilizar o jogo e o brinquedo como forma importante de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que articulam o conhecimento em relação ao mundo;
- Observar, respeitar e preservar a natureza;
- Estimular a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o senso crítico, o valor estético e cultural;
- Estabelecer e ampliar as relações sociais, promovendo atitudes de solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Vivênciar situações práticas de direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avançar no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

Com a promulgação da Lei 11.274/06, as classes de crianças com 6 anos passaram a agregar o Ensino fundamental, sendo, portanto, a base comum para uma prática alfabetizadora, respeitando os níveis conceituais de cada criança como ponto de partida para um letramento contextualizado. Portanto cabe à Educação Infantil continuar contribuindo nesse processo de alfabetização, de maneira contextualizada, lúdica e tranquila.

Muitas práticas alfabetizadoras proporcionam o aprendizado da língua, de forma extenuante, mecânica, dissociada de significados, gerando uma comunidade infantil desprovida do prazer de ler, escrever e aprender. Resultados negativos decorrentes dessas práticas são, muitas vezes, percebidos em curto prazo, por educadores e pais. Outras vezes, apenas quando adolescentes e adultos.

Entendemos, porém, que a escolha metodológica será fator determinante de êxito ou fracasso nesse processo. Por isso, cabe ao educador proporcionar condições e um ambiente alfabetizador que motive a criança a compreender a função social da escrita e seus significados, de forma prazerosa, lúdica e contextualizada.

> Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças tem oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve (RCNEI[3], p. 151).

Esse ambiente alfabetizador deverá proporcionar o contato com diferentes tipos de textos existentes no ambiente em que a criança vive (cartazes, letreiros, rótulos, embalagens, receitas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, entre outros), de maneira que ela possa interagir e perceber os seus diversos usos sociais. Esta interação despertará a compreensão do sistema da lecto-escrita de forma a efetivar e ampliar sua comunicação com o mundo que a rodeia. Assim, a aprendizagem deixa de ser mecânica e cansativa e passa a ser prazerosa, contextualizada e motivadora.

O profissional de Educação Infantil, tendo em vista esses princípios, deve proporcionar e valorizar atividades de leitura e escrita espontânea, tais como: as garatujas, os desenhos, as pseudoleituras, como elementos significativos do processo, sempre encaminhando a aquisição da leitura e da escrita como função social.

Entendemos que a sistematização do processo alfabetizador se desenvolve da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, na Educação Infantil, a aprendizagem da leitura e escrita não será esgotada, é uma atividade espontânea e nem será fator de promoção para o ensino Fundamental, conforme a LDB 9394/96.

Nesse sentido, acreditamos que não basta a criança saber ler e escrever, é preciso também que saiba fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Assim, o educador da Educação Infantil deve priorizar uma prática que possibilite à

criança folhear livros, realizar a pseudoleitura, brincar de escrever, ouvir histórias, isto é, criar situações que possibilite à criança estar rodeada de material escrito e perceber seu uso e função, mesmo que a criança ainda não tenha aprendido a ler e a escrever de forma convencional, mas a questão primordial é incluí-la em um universo letrado, em que a escrita e a leitura de textos, dos mais diferentes gêneros, circulem.

O processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo e para compreendê-lo os educadores devem conhecer as etapas do desenvolvimento humano, as influências e contribuições de fatores importantes nesse processo. Segundo Arribas (2004), a criança inicia a aprendizagem desde o ventre de sua mãe, pois já sofre a influência do meio, porém é a partir do nascimento que o ser humano participa ativamente de seu desenvolvimento, num contexto em que a participação de outros seres humanos é de fundamental importância. Para a aprendizagem de conteúdos científicos na escola, a criança necessita de algumas condições básicas para aprendê-los, condições que dependem do seu desenvolvimento cognitivo, pois já sofre a influência do meio real, mediações significativas para intervir na zona de desenvolvimento proximal, condições básicas para a compreensão de novos conteúdos e/ ou formulação de novos conceitos.

Princípios didático-pedagógicos

A educação, entendida como elemento articulador entre o conhecimento de mundo e o conhecimento cientifico, requer uma concepção pedagógica com bases definidas em relação à visão de sociedade e de mundo. Contudo, ao considerar o ser humano um ser social que depende de outros para sobreviver e se desenvolver, compreende-se que o conhecimento é uma produção coletiva dos seres humanos, nas suas relações com a natureza, com os outros e consigo mesmos.

Por isso, pretende-se com essas diretrizes, tornar o trabalho pedagógico mais qualitativo do que quantitativo, explicitar a teoria e embasá-la nos objetivos, conteúdos, na avaliação e nas estratégias efetivas de ensino e aprendizagem nas escolas infantis.

Entende-se nesse contexto, que a educação no município de Ponta Grossa, em sua função social, deve ter como ponto inicial e final a prática social do sujeito, que possibilita passar do conhecimento fragmentado de mundo para um conhecimento único, com uma nova postura mental e prática do conhecimento.

Nessa visão, entende-se que a educação se caracteriza como um ato político, pois está ligada à formação do cidadão para uma determinada sociedade. A consciência crítica é um elemento essencial e inicial para se chegar à transformação da realidade social e sair da passividade para a ação, em que professores passam a ser agentes desse movimento humano e democrático.

Sendo assim, os responsáveis pelo processo educativo devem ter clara a ideia de que a escola não é responsável somente pela transmissão do conhecimento, mas também, pela formação de cidadãos conscientes e críticos, que compreendem a realidade social em que vivem e atuam, para torna-la ainda mais democrática, justa e menos desigual. É um espaço social que deve valorizar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Para que isso ocorra devemos estar atentos aos seguintes aspectos:

Articulação entre as ações de cuidar e educar

O trabalho realizado na Educação Infantil deve estar entrelaçado com o conceito de qualidade. A qualidade de aprendizagens na Educação Infantil tem como compromisso principal tornar acessível a todas as crianças os elementos culturais que enriquecem o seu desenvolvimento e sua inserção social.

Mediante de aprendizagens diversificadas e orientadas, em situações de interação, são proporcionados momentos de cuidados e brincadeiras de forma integrada, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis e das relações interpessoais.

As situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada favorecem as atitudes de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, favorecendo a formação de crianças, felizes e saudáveis.

O trabalho realizado com as crianças da Educação Infantil implica um contexto educativo, integrando vários conhecimentos e profissionais aptos a essa tarefa.

> A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEI[1], p.24).

O ato de cuidar está relacionado ao compromisso com o outro, no que se refere a suas capacidades, necessidades, singularidades, fortalecendo os laços entre quem cuida e quem é cuidado.

O vínculo estabelecido entre o profissional que cuida e a criança que é cuidada, vai muito além da dimensão afetiva e do cuidado. O profissional deve estar atento aos pensamentos, sentimentos e às ligações que a criança estabelece com o mundo, favorecendo a ampliação desse conhecimento e de suas habilidades, proporcionando independência e autonomia às crianças.

Fundamentação Pedagógica – Metodologia de Projetos

O atual contexto social, político e econômico exige profundas transformações educacionais, que oportunizem à criança compreender e reconstruir o conhecimento de uma maneira crítica, reflexiva e consciente, levando-a a desenvolver a capacidade de conhecer-se e relacionar-se com os outros.

Essa Diretriz Curricular baseia-se no princípio de que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa das crianças, vivenciando situações-problema tanto do meio físico quanto social, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos cotidianos. Assim, surge a necessidade de trabalhar com uma prática pedagógica que valorize a participação da criança e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar, a partir das necessidades apresentadas pelas próprias crianças.

Vivemos em uma geração que diariamente se depara com inúmeras informações e mudanças que acontecem numa velocidade incrível, e nossas crianças fazem parte deste novo paradigma de sociedade. Nessa perspectiva, é fundamental que a educação, desde sua primeira etapa, busque estratégias que contribuam para a formação de um cidadão autônomo, comprometido, crítico e participativo, e isso se torna possível por meio de um trabalho pedagógico voltado para a organização do currículo por projetos de trabalho, segundo Hernandez & Ventura:

> Essa modalidade de articulação dos conhecimentos é uma forma de organizar atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos (1998, p. 61).

Essa modalidade de trabalho propicia uma prática que considera as diferenças individuais da criança, viabilizando a formação de crianças autônomas, conscientes, reflexivas, participativas, cidadãos atuantes, felizes, entre outras características. A criança aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.

A organização do currículo por projetos de trabalho incentiva as crianças a pensar em coisas que gostaria de aprender, cabendo ao educador procurar maneiras de, sobre esses interesses, organizar situações de aprendizagem tornando o trabalho das crianças necessário para o desenvolvimento de competências básicas de sua criatividade, responsabilidade e cooperação. Para Vygotsky, "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer". (1987, p. 101).

Segundo Helme & Beke (2005), o currículo deve incorporar tanto a aprendizagem formal, como a informal, podendo o ensino ser organizado, tanto pelo professor, por meio do ensino direto, quanto pode ser fruto das interações das crianças com os materiais, com outras crianças e com adultos.

Esse currículo pode ser oferecido quando se adota um trabalho que vise à superação da passividade do aprendiz, quando se prioriza a interação entre o conhecimento, o meio e o contexto social em que a criança está inserida, a construção de significados pela criança mediante múltiplas interações, a

aprendizagem em diversas áreas do conhecimento e a formação das diversas competências das crianças.

O papel do professor deixa de ser o de transmissor de informações, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo a ele realizar as mediações necessárias para que a criança possa encontrar sentindo naquilo que está aprendendo.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser visto como um pesquisador do próprio trabalho, alguém que dialoga com a criança e a torna uma pessoa curiosa; assim como o professor, as crianças tornam-se pesquisadoras, na sala de aula, aprendem a ter autonomia e a usar o que aprenderam em outras situações de sua vida.

O trabalho com projetos é criativo e envolvente, porque valoriza a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e a espontaneidade infantil. Tudo é possível por meio das relações interpessoais que acontecem, nelas são inúmeras as trocas de experiências entre as crianças, os professores e os demais profissionais envolvidos no contexto.

Essa proposta traz uma nova maneira de pensar a construção do conhecimento na Educação Infantil, contribuindo na aprendizagem e desenvolvimento da criança, de forma significativa e contextualizada, construindo princípios de autonomia, valorizando os diversos níveis já existentes, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, psicomotores, emocionais e sociais tão importantes no desenvolvimento infantil. É importante considerar a história de vida da criança, seus modos de viver e suas experiências socioculturais.

O trabalho com projetos traz a possibilidade de incentivar o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; traz também a possibilidade de proporcionar junto a ela situações que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. A criança se mostra interessada, aprende a argumentar, problematizar, construir significados, a partir de múltiplas interações, adquirindo capacidade de interpretação, coletiva e individual, passando a ter senso de responsabilidade. Construindo narrativas, é capaz de contar o que aprende, tornando-se protagonista da aprendizagem, do seu crescimento e desenvolvimento.

Segundo Barbosa e Horn (2008), os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possuem especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. Porém, em sua essência, assim como qualquer tema pode ser abordado nessa perspectiva, também é possível utilizá-lo em qualquer etapa da escolaridade.

Quando se aborda o tema Trabalho por Projetos na creche, alguns professores acreditam não ser possível trabalhar com essa metodologia nas turmas de crianças de 0 a 3 anos, por esse trabalho ser mais voltado aos cuidados com a saúde e higiene, em que as crianças são mais dependentes dos adultos. Mas, para outros professores, os primeiros anos de vida da criança estão marcados por buscas de relações com as pessoas, objetos e ambientes, numa interação constante, em que se desenvolvem e constroem aprendizagens, ficando claro que para essa faixa etária também se faz necessária à organização do espaço pedagógico e do ambiente físico, o que é possível por meio de um trabalho com projetos.

No trabalho com projetos para crianças de creche, os temas surgem da observação sistemática, da leitura que o professor realiza do grupo e de cada criança. Ele deve prestar atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significados as suas ações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos.

Um projeto pode-se iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala e/ou dos ambientes externos. O professor observa, anota dados importantes e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos, fotos das ações das crianças auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois, nessa faixa etária, o projeto escrito é uma necessidade do professor, de ter registrada a sua

prática, do que das crianças. E, mesmo após refletir sobre uma proposta de projeto e iniciar as atividades, é importante que o professor saiba que ele será modificado de acordo com as situações, com as crianças e com as famílias.

A construção de projetos para crianças de creche pode ter durações diferenciadas, sendo possível pensar em projetos que durem um dia ou, talvez, uma semana, isso dependerá do envolvimento do grupo.

O Trabalho com Projetos na pré-escola, nas turmas de 4 e 5 anos, define-se como uma situação em que as crianças realizam uma investigação detalhada sobre eventos ou fenômenos interessantes que se encontram em seu ambiente. Pois nesse período são maiores suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Nesse processo, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, apresentando objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças. O fato de elas terem desenvolvida sua oralidade, terem domínio do seu próprio corpo, faz suas experiências aumentarem cotidianamente, o que possibilita sua participação ativa na construção do projeto. Essa é uma das diferenças de abordagem com relação ao trabalho com projetos na creche.

O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprender, utilizando diferentes linguagens. Assim, essa metodologia inova, ao facilitar a emergências de problemas que envolvem diferentes linguagens, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo.

O professor deve estar atento para o fato de que as crianças dessa idade tendem, muitas vezes, a querer estudar assuntos que já conhecem, e é papel do professor auxiliá-los ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado, encontrarem outros pontos de vista sobre o assunto, construírem desvios, e criarem um ambiente que estimule os novos conhecimentos.

Dessa forma, para melhor organização da prática pedagógica, é importante retomar o que está explicitado nos fins e objetivos da Educação Infantil, visando desenvolver nas crianças, as seguintes capacidades:

- Explorar e utilizar diferentes linguagens, ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de modo que a criança possa expressar suas ideias, sentimentos e desejos;
- Conhecer e valorizar os diferentes grupos sociais;
- Desenvolver estratégias próprias para resolver problemas, demonstrando segurança diante das situações;
- Explorar e observar o ambiente, interagindo com crianças e adultos, tornando-se cada vez mais independente e autônomo;
- Conhecer progressivamente o seu corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem--estar;
- Relacionar-se com um número cada vez maior de crianças e adultos.

Pedagogia Freinet

A pedagogia Freinet é uma importante alternativa para o trabalho em Educação Infantil, pois para o educador francês, o trabalho e a cooperação vêm em primeiro plano. Para Célestin Freinet, a atividade é o que orienta a prática escolar, e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce.

Uma das funções do professor, para Freinet, é criar um ambiente de trabalho na escola, de modo a estimular as crianças a fazerem experiências, procurarem respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho.

Freinet dedicou a vida a elaborar técnicas de ensino que funcionam como canais da livre expressão e da atividade cooperativa, com o objetivo de criar uma nova educação. Lançou-se a essa tarefa por considerar a escola de seu tempo uma instituição alienada da vida e da família.

A pedagogia de Freinet fundamenta-se em quatro eixos: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo e divulgá-lo), a documentação, como livro da vida (para registro diário dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

As técnicas Freinet não fazem sentido, se vistas isoladamente, compartimentalizadas. Elas devem ser vistas como estratégias e formas de ação que, em conjunto, permitem atingir o objetivo proposto. Cada uma das atividades tem sentido, se desenvolvida a partir de uma concepção cooperativa de produção.

As principais técnicas apresentadas nas diretrizes são:

» Cooperativa Escolar: é a forma de organização da classe em que todos têm voz e voto e o voto do professor tem o mesmo peso que do aluno. A organização do trabalho parte de um contrato estabelecido entre o professor e os alunos, em que se definem os objetivos, os princípios e os meios pelos quais o grupo perseguirá suas metas, tornando-se responsáveis por aquilo que decidem. A partir desse contrato, as atividades são realizadas e, em cada uma delas, o espírito de cooperação deve estar presente. Os membros dessa cooperativa se reúnem semanalmente, para avaliar o produto de seu trabalho, e verificar se estão caminhando para alcançar as metas previstas. Estas reuniões têm um redator e um coordenador e, nelas, além de se discutir e avaliar as atividades recentes, são propostas as atividades subsequentes, resolvem-se problemas apresentados pelos membros do grupo e se discute propostas sobre sua organização administrativa e financeira.

» A Imprensa Escolar: para que as produções de textos das crianças não ficassem guardadas em armários Freinet propôs a montagem de uma tipografia na escola, a ser utilizada e manuseada pelos alunos, para imprimirem seus textos, permitindo, assim, que os enviassem a outras escolas, a seus pais e aos demais membros da comunidade. A produção de um material impresso valoriza o registro do pensamento da criança e gera nela uma profunda emoção por tornar-se autora de um texto "vivo", cheio de significados para ela. O uso da imprensa tem como justificativa as seguintes razões: não se pretende que cada aluno se torne um tipógrafo, mas que eles desmistifiquem o texto impresso em livros, jornais e revistas. Um texto impresso pelos alunos passa a ter o mesmo status dos textos profissionais. O ato de imprimir um texto para ser lido por terceiros traz para esse texto exigências de qualidade como clareza e correção ortográfica que, de outra forma, pareceriam exigências infundadas e maçantes por parte do professor. O fato de a impressão ser uma construção artesanal em que o aluno compõe, letra por letra, manualmente, estabelece uma ligação do aluno tipógrafo com o texto. Uma ligação que o faz responsável pela qualidade ortográfica, ao mesmo tempo, em que o expõe à necessidade de planejar graficamente o espaço dedicado ao texto, decidindo, por exemplo, o tamanho dos tipos a serem utilizados em cada parte do texto e o local da página em que colocará cada informação. A tipografia transforma o texto em algo concreto, literalmente manipulável, portanto mais adequado ao desenvolvimento intelectual da criança. Atualmente este sistema de impressão pode ser substituído por uma impressora comum ligada a um microcomputador.

» Jornal Escolar: é um suporte que permite a interação regular entre escolas e destas com as comunidades em que estão inseridas. É o jornal escolar que leva a produção literária e gráfica (desenhos) dos alunos a seus pais, correspondentes de outras escolas, aos membros da comunidade, etc. sua produção é feita de maneira cooperativa e incita a criança a tomar parte ativa na vida cultural, intervindo na vida escolar e mesmo da comunidade. O jornal é uma reunião de textos livres, realizados e impressos diariamente. Mensalmente são agrupados e enviados

para os assinantes e correspondentes. Por meio do jornal, os adultos tomam consciência de problemas e atitudes os quais não davam importância e ajuda na formação das crianças e dos adolescentes, formando um espirito critico frente a outros materiais publicados.

» O Texto Livre: todo trabalho do aluno começa sempre nos textos livres, base da Pedagogia Freinet. São textos realmente livres, na forma e no tema, neles as crianças podem expressar seus desejos e curiosidades, a partir de temas que elas elegem como importantes. A produção do texto livre parte da vontade da criança e se dá no instante em que a vontade se manifesta, sem que haja um momento previamente escolhido para isso. O texto livre parte de um trabalho individual, produzido por uma criança, partindo de sua vontade e dando voz ao seu pensamento. Em seguida, a classe escolhe, entre os vários textos produzidos, um, que será aperfeiçoado coletivamente, quer no que diz respeito à verdade do conteúdo, quer na sua forma gramatical e ortográfica. O texto que depois é dado aos tipógrafos é o resultado do método natural de trabalho, que respeita o pensamento infantil, mas contribui com seu auxílio técnico, enquanto espera que a criança esteja em condições de caminhar por si própria e de nos trazer textos e poemas que só teriam a perder com a nossa intervenção. O texto livre não nasce por um passe de mágica, é preciso inspirar na criança o desejo de se exprimir, tornando-a sensível às motivações que lhe trazemos. Isso ocorrerá por meio do jornal e das cartas aos correspondentes. Quando a criança percebe que o que tem para contar é importante para a sua comunidade, engaja-se no trabalho, e produz com empenho e prazer, pois sabe que terá um interlocutor real.

» A Correspondência Interescolar: para Rosa Sampaio por meio da correspondência escolar, a criança faz a aprendizagem da vida cooperativa. A criança deve contar com os outros e confiar neles. Uma classe se corresponde com outra, só depois de os professores terem se comunicado e organizado os pares de alunos correspondentes. Os professores também trocam correspondências e esse vinculo é importante. Após a escolha dos pares, as crianças preparam o gráfico para identificar os correspondentes e indicar a periodicidade das cartas enviadas. Essas correspondências incluem, além dos textos e desenhos produzidos pelas crianças, informações sobre a cidade e/ou o bairro em que moram, gravações, presentes confeccionados por elas ou pela família, coisas típicas e muitas outras coisas que sejam do interesse das crianças trocar, ou para mostrar a seus correspondentes como é a vida em sua comunidade. A correspondência permite abrir a escola para a vida, que, por sua vez, mistura-se com a vida dos alunos. Mas os ganhos resultantes vão além da troca de documentação e ultrapassam o espaço escolar: a correspondência é rica em afetividade, comunicação e aceitação de outras culturas.

» O Livro da Vida: é o documento que registra todos os acontecimentos importantes da turma. Funciona como um diário de classe, nele os alunos colocam seus desenhos, escrevem, notícias, recortes, fotos e tudo o que consideram relevantes. É o documento onde estará registrada a evolução do trabalho da turma e poderá ser lido pelos colegas, pais e professores. O ideal é usar folhas grandes de papel à qual podem ser coladas outras, na medida da necessidade.

» O Jornal Mural: ocupa um local de destaque na escola e é onde os alunos expõem suas opiniões, anseios, críticas e desejos. É composto de uma grande folha de papel ou envelopes (trocada semanalmente), dividida em três colunas, com os títulos: Eu Proponho, Eu Critico, Eu Felicito. As contribuições para esse jornal são sempre assinadas e discutidas coletivamente sobre todos os assuntos. Sua função é explicitar o que pensam as crianças quanto ao funcionamento da classe e da escola. É um importante instrumento para que as crianças aprendam a se manifestar, exprimir opiniões e resolver em conjunto os problemas.

» O Estudo do Meio: é uma técnica, um princípio sobre o qual se assenta a Pedagogia do Trabalho. É o estudo do ambiente em que o aluno vive, incluídos aí o meio físico e social. Os alunos fazem pesquisas de campo, entrevistas, buscam documentos e compõem um registro (em geral ilustrado) que descreve o local em que vivem sob seus vários aspectos. Este registro é ampliado sempre que os estudantes fazem novas descobertas ou observações. A educação é vista como um instrumento que possibilita a inserção do estudante em seu meio ambiente e possibilita que seja transformador crítico desse meio.

» Aula Passeio: essa técnica surgiu da necessidade de aproximar o trabalho em sala de aula, da vida real das crianças. Era uma forma encontrada por Freinet de trazer para a sala de aula a alegria e o entusiasmo que ficavam na porta de entrada da escola tradicional. Freinet levou os alunos para onde se sentiam felizes: lá fora. Percebeu e demonstrou que o ensino é muito mais eficiente quando se baseia no desejo e no prazer do educando. Nesses passeios os alunos recolhiam e observavam plantas, pedras, animais e, quando voltavam, escreviam na lousa um resumo do que ocorrera. O texto era comentado, acrescido e transformado pelas crianças, que, ao final, o copiavam em seus cadernos. A leitura e a escrita agora eram feitas com mais entusiasmo. Assim, Freinet conseguia uma aula viva por meio da qual os alunos estudavam e conheciam mais profundamente o seu meio. Eram aulas animadas, em que toda a vivacidade das crianças contribuía para a construção coletiva do conhecimento.

» A Biblioteca: é um local para ser o centro da cultura. Ali estarão reunidos, além dos livros, um centro de documentação (documentos produzidos pelos alunos e conseguidos por correspondência ou na comunidade), canto de leitura, canto da impressora, do material audiovisual, de exposição, de reuniões e o escritório (com fichas de consulta). Hoje o computador, com a versatilidade que lhe é peculiar, reúne em várias possibilidades. Documentos, produtos multimídia, trabalho dos alunos, fichas de consulta, podem todos estar acessíveis no microcomputador.

» Os Planos de Trabalho: são atividades elaboradas em conjunto, pelo professor e os alunos, no inicio do ano, numa reunião de contrato em que o professor apresenta aos alunos o programa que deve ser cumprido por exigência curricular e sugere que façam um plano, dividindo o programa pelos meses e, em seguida, partindo em programas semanais. Depois de distribuírem o programa ao longo do ano os alunos devem planejar as estratégias e o material que deve ser utilizado a cada momento. Esta escolha livre gera grande motivação para o aprendizado efetivo.

» Os Cantos das Atividades: o espaço da escola ou classe é dividido em cantos de trabalho para atividades específicas. Alguns cantos comportam apenas algumas atividades, outros podem variar, mas todos eles comportam um número limitado de alunos. Em cada canto há uma mesa ou bancada e o material necessário fica organizado e ao alcance das crianças. Como os cantos comportam um número limitado de crianças e são destinados a atividades específicas, seu uso implica o desenvolvimento da socialização delas, havendo muitas opções a seu dispor, ao mesmo tempo; mas, por outro lado, não obrigatoriamente terão sua vontade atendida imediatamente. Isso os levará a descobrir o valor da cooperação e deverão negociar, para ter os seus desejos atendidos. Por outro lado, como o professor não pode dar atenção a todos os grupos simultaneamente (cada grupo está desenvolvendo uma atividade diferente e paralela) faz com que os grupos busquem soluções próprias para os problemas com que se defrontam, desenvolvendo sua autonomia. Além dos cantos, o professor deve escolher um lugar para exposição das produções das crianças.

A utilização de técnicas desenvolvidas por Freinet, em particular as aulas passeio e os cantinhos temáticos em sala de aula, não significam por si só que o professor adota uma prática freinetiana. É preciso

lembrar que o educador francês criou tais recursos para atingir um objetivo maior, que é o despertar, nas crianças, de uma consciência de seu meio, incluindo os aspectos sociais, e de sua história.

Rotina semanal

O ambiente da Educação Infantil é organizado de maneira que a criança possa agir sobre os objetos e interagir socialmente, escolhendo brinquedos ou parceiros num ritmo próprio, o local de convivência é agradável, em que a cooperação e o respeito mútuo estão presentes e a criança percebe e usa as regras sociais como reguladoras das relações da vivência em grupo.

O educador reconhece na natureza um vasto campo de estudo, e percebe que o pátio da escola, a biblioteca, o parque, as praças próximas e outros locais são também espaços educativos para explorar o lúdico, a história de vida das crianças, os saberes do mundo contemporâneo, a criatividade, a leitura e a escrita. Nesse sentido, fica clara a necessidade de oportunizar à criança experiências de aprendizagem, em que a parte lúdica seja sempre valorizada, acontecendo dentro e fora da sala de aula, pois, dessa forma, os conteúdos desenvolvidos serão internalizados de forma significativa e efetiva.

A rotina é uma forma de organização do cotidiano infantil, e o reflexo da proposta pedagógica. A partir das atividades planejadas na rotina, compreende-se a concepção de educação e de criança da instituição; a rotina deve propiciar momentos de bem-estar e que contemplem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e biológico. Deve levar em consideração os interesses de cada faixa etária, os ritmos fisiológicos, e os estágios de desenvolvimento das crianças.

A rotina deve ser flexível e dinâmica, levando-se em conta o fato de a criança ter, em sua essência, a brincadeira e a espontaneidade como formas constantes de se relacionar com o mundo, pois o principal objetivo da rotina se constitui, por si só; ela é a sistematização da gama de diversas atividades realizadas durante o tempo na unidade de ensino, e tem enorme importância, já que organiza as práticas pedagógicas diárias, podendo fornecer ao professor pistas de se está caminhando bem ou se é preciso mudar de estratégia. É de acordo com a avaliação diária da rotina que podemos saber como está a própria prática docente. O professor deve-se pautar esse recurso para se autoavaliar, utilizando como referência os resultados obtidos no dia a dia de sala de aula.

Espaços de interesses e aprendizagens (cantinhos)

A forma de organização e distribuição dos espaços da sala de aula reflete a proposta da unidade escolar, possibilitando avanços significativos no desenvolvimento integral da criança. Para que o espaço realmente se constitua em um ambiente de promoção da identidade e autonomia, é importante a descentralização do adulto e o incentivo às iniciativas infantis. Para isso, sugere-se a organização da sala de aula em espaços de interesse e aprendizagem (cantinhos). Nessa nova forma de organização o adulto torna-se um mediador, responsável por perceber as principais necessidades e interesses do grupo e adequar os espaços.

Os espaços de interesse e aprendizagem (cantinhos) são espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo professor ou por crianças, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades. Em alguns momentos, podem ser de livre escolha das crianças, já, em outros momentos, podem ser utilizados de acordo com o planejamento do professor, levando em conta a finalidade educativa. É importante se proporem novas possibilidades de organização dos espaços, de acordo com as necessidades e interesses apresentados pelos educandos. As conversas e combinados antes e depois do trabalho vão contribuir para que eles construam a sua autonomia em espaços coletivos.

A diversificação dos espaços de interesse e aprendizagem (cantinhos) contempla diferentes saberes, onde a criança brinca, participa dos projetos e interage com os colegas. Os espaços favorecem o ensino e a aprendizagem, por isso devem ser organizados e identificados, de acordo com os temas enfocados nos projetos em andamento e atender ao interesse da criança no dia a dia da sala de aula.

- Espaço do jogo simbólico – compreendem objetos relacionados à higiene e ao cuidado pessoal (pentes, escolas, toalhas, tubos de pasta de dentes vazios, entre outros); utensílios de casa e brinquedos (telefones, mesa, cama, carrinho de bebê, entre outros); roupas, bonecas, baú de fantasias com roupas, sapatos, perucas, chapéus, óculos, entre outros;
- Espaço do movimento e construção – compreende carrinhos de mão, blocos de construção e de encaixe, carrinho de bonecas, de supermercado, de jardinagem, bonecas, fogões, canequinhas, pratinhos, talheres, objetos da casinha de bonecas, bolas, dentre outros;
- Espaço de leitura – compreendem livros, com e sem palavras, revistas, jornais, fitas de vídeo, CD, textoteca, abrangendo diversidade de gêneros textuais, entre outros;
- Espaço de ciências – compreendem plantas, animais, utensílios de cozinha e jardinagem, terrários, aquários, dentre outros;
- Espaço da criatividade_– compreendem sucatas, tinta guache, tintas diversas, pincel, rolinho, esponja, canetas, hidrocor, lápis de cor, giz de cera, giz pastel, cartolina, papel Kraft, papel espelho, papel cartão de cores variadas, papel enrugado, argila, madeira, revistas, papéis variados, tela para pintura, tecidos, cola, fita adesiva, instrumentos musicais, baú de fantasias, entre outros;
- Espaço da Matemática – compreendem blocos lógicos, jogos construídos com sucata, jogos de encaixe, sólidos geométricos, jogo da memória, quebra-cabeças, caixa com cartões (círculos, quadrados e retângulos), tangram, jogos construídos com sucatas, entre outros.

As atividades trabalhadas durante o período de aulas são desenvolvidas a partir de um projeto, que explora vários aspectos do desenvolvimento da criança.

Toda e qualquer atividade realizada, dentro ou fora da sala de aula, é contextualizada, estimulando na criança a compreensão da realidade por meio de atividades lúdicas. Para tornar esses momentos agradáveis e educativos, pode-se dispor de diferentes atividades dirigidas e espontâneas.

Todo encaminhamento pedagógico nas classes de Educação Infantil deve estar preocupado em trabalhar: as emoções, os ritmos, a percepção auditiva, o movimento corporal que proporciona a tonificação dos músculos, o equilíbrio, a socialização e coordenação motora global, entre outros.

Outra forma de encaminhar o trabalho nas classes de Educação Infantil é propor o desenvolvimento de atividades que envolvam a interação com o meio ambiente. Entre essas atividades destaca-se a horta, sendo cada turma responsável, desde o plantio até a colheita dos legumes, verduras e plantas medicinais, a fim de desenvolver conceitos de boa alimentação, conservação da natureza e solidariedade.

Tecnologias

Com o grande avanço tecnológico da sociedade, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas unidades de ensino pode proporcionar uma forma prazerosa de aprender. Para isso é importante que o professor repense suas concepções, entendendo os processos de trocas de informações e se apropriando de uso das tecnologias, encontrando nesses recursos o enriquecimento do ambiente de aprendizagem.

O uso de recursos tecnológicos, TV, DVD e computadores, utilizando desenhos, filmes, jogos, pesquisas que contenham informações sobre questões investigadas nos projetos da turma, podem ser úteis na compreensão do tema trabalhado.

Levando em consideração que, nos dias atuais, os educando têm acesso fácil à TV, rádio, computador, internet e outros, o professor é convidado a repensar sua prática, levando em consideração o contexto atual, as informações que os educandos já possuem e a finalidade educativa.

Integração família e unidades de ensino

O processo de integração entre unidade de ensino e família é imprescindível para uma educação de qualidade, pois ambas são corresponsáveis pelo cuidar e educar, pela constituição da identidade e do desenvolvimento integral da criança. Por isso é necessário estabelecer relações de parceria e diálogo, com a finalidade de minimizar as possíveis diferenças entre o ambiente escolar e o familiar, fortalecendo, assim, as interações que promoverão aprendizagens.

A unidade de ensino tem a função de ser um espaço democrático e envolvente, em que todos compreendam e compartilhem os direitos e responsabilidades, conquistas, entre outros fatores inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Ao incentivar o envolvimento das famílias, torna-se um espaço heterogêneo, que valoriza as características, os valores, os conhecimentos e as diferenças culturais, possibilitando aos envolvidos uma aproximação que intensifica a comunicação, tornando essas relações horizontais e democráticas.

O processo de integração entre unidade de ensino e a família tem início desde o momento em que os responsáveis buscam informações para matricular a criança. Criando um vínculo de confiança com o ambiente escolar, ao conhecerem seu espaço, ao receberem informações sobre as normas de funcionamento e a rotina, ter contato com os profissionais, compreender a respeito da proposta pedagógica, entre outros. Por outro lado, os responsáveis também trazem informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança, sua rotina e interações estabelecidas, que contribuam para a estruturação do trabalho pedagógico a ser realizado com ela.

Para que a integração entre a família e a unidade de ensino contribua com a implementação da proposta pedagógica, é preciso desenvolver ações, tais como:

- Promover a comunicação efetiva entre elas, por meio de murais e quadros de aviso (divulgação dos projetos desenvolvidos na unidade), troca de dados pelas agendas, informativos, entre outros.
- Compartilhar os trabalhos desenvolvidos pelo educando, assim como incentivar o acesso da família à instituição;
- Estimular o envolvimento dos responsáveis e familiares nas atividades e projetos desenvolvidos;
- Mobilizar as famílias para participarem ativamente das discussões, avaliações e reelaborações da proposta pedagógica;
- Constituir as Instâncias colegiadas (Conselho Escolar e APF), que são estratégias de interação e democratização no espaço escolar.

Nesse sentido, considera-se que a integração entre família e unidade de ensino é essencial nas referências existenciais do ser humano. Quanto mais efetiva for a troca entre ambos, mais expressivos serão os resultados na constituição da identidade individual e coletiva do educando, além de ambos assumirem seu papel de agentes transformadores da realidade socioeducativa.

Respeito à Diversidade

O debate sobre a diversidade e a diferença cultural, a partir do século XX intensificou-se na sociedade brasileira. Nesse sentido, tomar consciência de que o Brasil é um país, pluriétnico é reconhecer e

aceitar que, nessa diversidade, negros e indígenas têm papeis de relevância para a sociedade brasileira.

No processo de escolarização, ainda hoje, há um certo repúdio ao diferente; com vista a combater tais posturas, a diversidade deve fazer parte das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Portanto, segundo a Resolução nº 05/09, que trata da diversidade, no seu artigo 8º, parágrafo 1º, a instituição, como espaço educativo, deve assegurar:

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Para que isso ocorra, faz-se necessário reconhecer que a base da diversidade nasce da construção histórica, cultural e social das diferenças e que esta é forjada por sujeitos sociais em processo de adaptação ao meio social e no contexto das relações de poder.

Nesse sentido, a unidade de ensino tem como um dos objetivos o desenvolvimento de uma postura ética, consciente e coerente das marcas da diversidade nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo. Busca a igualdade e equidade racial e cultural em relação à diferença.

Educação Especial na perspectiva Inclusiva

A cada dia a inclusão está-se fazendo presente e, como resultado, desde a Educação Infantil, as crianças estão tendo a oportunidade e possibilidade de viverem com crianças com necessidades educacionais especiais.

Sendo a educação um direito humano, fundamental , nesse sentido, deve estar à disposição de todos os seres humanos. Assim sendo, as crianças com deficiências também têm direito a ela, direito que lhe confere estar juntamente com outras crianças de seu bairro, de sua idade, estudando na unidade de ensino de sua comunidade, nas mesmas salas de aula que todos frequentam.

Construir uma unidade de ensino, e, consequentemente, uma sociedade realmente inclusiva, é um desafio para todos os profissionais da educação. Para isso é necessário que os profissionais revejam suas práticas pedagógicas, reconhecendo o modo como produzem e/ou reproduzem as diferenças nas salas de aula, o modo como os educandos são classificados, impossibilitando de superarem suas limitações e, até mesmo, o modo como a deficiência é vista aliada à ideia de incapacidade e de insucesso escolar e, consequentemente, de impossibilidade de exercer plenamente sua cidadania.

As propostas pedagógicas das unidades de ensino devem ter presentes, em seus princípios norteadores, o compromisso de promover o acesso ao currículo de qualidade para todas as crianças, não pode deixar de ressaltar o trabalho pedagógico das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, como superdotação. De acordo com Oliveira (2010), em relação a elas, o planejamento das situações de vivências e aprendizagens na Educação Infantil deve:

- Garantir-lhes o direito à liberdade e à participação como sujeitos ativos;
- Ampliar suas possibilidades de ação, nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas;
- Garantir-lhes a acessibilidade a espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e a suas especificidades e singularidades;
- Estruturar os ambientes de aprendizagem, de modo a proporcionar-lhes condições para participar de todas as propostas com as demais crianças;
- Garantir-lhes condições para interagir com os companheiros e com o professor;

- Preparar, cuidadosamente, atividades que tenham uma função social imediata e clara para elas;
- Organizar atividades diversificadas, em sequências que lhes possibilitem a retomada de passos já dados;
- Preparar o espaço físico, de modo que ele seja funcional e possibilite locomoções e explorações;
- Cuidar para que elas possam ser ajudadas da forma mais conveniente no aprendizado de cuidar de si, o que inclui a aquisição de autonomia e o aprendizado de formas de assegurar sua segurança pessoal;
- Estabelecer rotinas diárias e regras claras para melhor orientá-las;
- Estimular a participação delas em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades como dança, canto, trabalhos manuais, desenho etc., e promover-lhes variadas formas de contato com o meio externo;
- Dar-lhes oportunidade de ter condições instrucionais diversificadas – trabalho em grupo, aprendizado cooperativo, uso de tecnologias, diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagens;
- Oferecer, sempre que necessário, materiais adaptados para elas terem um melhor desempenho;
- Garantir o tempo que elas necessitam para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas e funcionais, por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas, embora não especialmente diferentes das que são utilizadas com as outras crianças;
- Realizar uma avaliação processual que acompanhe sua aprendizagem, com base nas suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações, tal como deve ocorrer para qualquer criança;
- Estabelecer contato frequente com suas famílias, para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e informações.

O importante é reconhecer que a Educação Inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e neles, as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagem, sejam elas transitórias ou não, por meio de ações adequadas a cada situação.

A fim de que a escola seja realmente inclusiva, a Secretaria Municipal de Educaçãopropõe algumas ações:

- Organização do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, em contra turno, em sala de recursos multifuncionais tipo I e II, conforme a Instrução Normativa 004/2013, da SME;
- Disponibilidade de tutores/as para alunos com deficiências conforme a Instrução Normativa 008/2013, da SME;
- Formação continuada abordando temas pertinentes a inclusão escolar, para professores/as e gestores/as escolares.

Planejamento geral da Educação Infantil

Essa Diretriz Curricular da Educação Infantil no município de Ponta Grossa está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Referênciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para a organização da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, devem-se considerar os seguintes eixos temáticos: Identidade e Autonomia Pessoal; Descobertas dos meios físico, social e natural; Intercomunicação e Linguagem: oral, escrita, plástica, corporal, musical e matemática.

Creche – 0 a 3 anos

A criança, nos três primeiros anos de vida, passa por um processo de desenvolvimento acelerado, sendo mais capaz do que imagina. Pesquisas recentes mostram que o cérebro humano trabalha nos três primeiros anos, com muito mais rapidez e presteza que no decorrer de nossa vida.

É nesse período que se estabelece o processo que leva a criança a constituir-se como ser independente e autônomo, porque apresenta capacidades motoras, cognitivas e afetivas que vão emergir no processo de interação com diferentes pessoas que fazem parte do seu cotidiano. "No intervalo de zero a três anos as crianças aprendem os movimentos de preensão das mãos, a engatinhar e andar, assim como o controle dos esfíncteres. Também aprendem a falar, a expressar seus sentimentos e suas vontades e a comunicar-se com os outros" (ABRAMOWICZ & WAJSKOP, 1999, p. 27).

Assim, o papel do adulto que estimula a criança enquanto não anda, fala, engatinha, é fundamental para que ela descubra seu corpo. Além dos estímulos físicos é necessário o educar, abraçar, beijar, embalar, cuidar do afeto nos horários de banho, troca, sono, alimentação e brincadeiras.

Nos primeiros meses, a criança encontra-se num mundo de impressões visuais, gustativas, sonoras e táteis, sendo atividades marcantes dessa fase, o choro, o movimento, as relações pessoais. À medida que se vai desenvolvendo, a criança vai-se organizando e compreendendo o universo em que está imersa, percebendo as diversas utilizações da fala dos adultos que interagem com ela e a necessidade de se tornar falante.

A criança de zero a três anos caracteriza-se por estar sempre em intensa atividade, explorar o ambiente naquilo que lhe interessa; em geral, é muito curiosa, sobe e desce escadas sozinhas, imita rabiscos circulares entre outras atividades.

A criança nessa faixa etária tem dificuldade para escolher entre duas alternativas, quase sempre escolherá ficar com as duas. A grande evolução nessa fase se dá no campo da fala, começando com frases simples e, gradativamente, ampliando seu vocabulário, até dominar a linguagem oral.

Identidade e autonomia pessoal

O conhecimento de si é construído durante as relações entre o sujeito e o outro, de forma gradativa, e sua fonte original é um círculo de pessoas com quem interage no início da vida. A construção da identidade está atrelada a uma autoimagem positiva e na confiança que cada um tem em si mesmo.

O ingresso da criança pequena na instituição de ensino amplia e alarga seu universo inicial, uma vez que o contato com outras crianças e com os adultos de origens e hábitos culturais diversos proporciona

DUENDES
MULA SEM CABEÇA

chances de aprender novas brincadeiras e adquirir conhecimentos sobre diferentes realidades.

Para desenvolver-se, o ser humano precisa aprender na interação com outras pessoas, sejam adultos, sejam crianças, para que, gradativamente, perceba a si mesma e os outros. É nos momentos de interação que se dá a ampliação dos laços afetivos entre a criança e o adulto, e da criança com outras crianças, favorecendo o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas, desenvolvendo assim, a capacidade de observar, identificar-se com seus desejos e opiniões.

Nessas relações, a criança vai construindo a significação dos objetos, entendendo o mundo simbólico, tal como as pessoas o representam e o valorizam, iniciando, assim, o processo de construção de sua identidade.

Assim, a organização do trabalho pedagógico nessa faixa etária deve ser orientada no sentido de oportunizar à criança momentos em que possam ser aceitas, ouvidas, cuidadas, amadas, efetuando escolhas e assumindo pequenas responsabilidades. Cabe ao educador criar momentos em que a criança participe de situações que envolvam a relação com outras crianças de faixa etária diferentes, propiciando a realização de pequenas ações, para que adquira maior independência, oportunizando à criança a exploração do meio, para que possam conhecer a si mesma e ao ambiente em que estão.

É necessário oferecer materiais e espaços diversos, a fim de que as crianças experimentem a si e ao meio, de formas variadas, disponibilizando um espaço com espelho, onde a criança possa se ver de corpo inteiro, descobrindo e reconhecendo sua imagem. Por isso é importante que o educador proponha momentos em que a criança escolha brinquedos, objetos e espaços para brincar, que institua o acalanto, a massagem, as cantigas de ninar, como atividades de rotina, observando as falas das crianças, gestos, escolhas e atitudes, identificando desejos e necessidades, e encorajando a criança a comer e ir ao banheiro sozinha e a cuidar de seus pertences.

Objetivos

- Experimentar e utilizar os recursos de que dispõe para a satisfação de suas necessidades, expressando seus sentimentos, desejos, vontades e desagrados, por meio de brincadeiras e atividades cotidianas, agindo com autonomia.
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo gradativamente seus limites, sua unidade, as sensações e ritmos que ele produz.
- Desenvolver sua imagem corporal e pessoal mediante interações com os professores, crianças, adultos, com os quais convive, natureza e cultura.
- Demonstrar interesse pelo cuidado com o próprio corpo, realizando ações simples, relacionadas à saúde e higiene, como lavar as mãos com ajuda.
- Alcançar gradativamente independência nas situações de higiene, alimentação e cuidados com a aparência corporal, aprendendo a valorizar a saúde e o bem--estar individual e coletivo.
- Reconhecer, gradativamente, peculiaridades próprias de crianças e de adultos com os quais convive.
- Brincar e explorar diferentes brinquedos.
- Participar de diferentes brincadeiras, como imitação, esconder e achar, entre outras.
- Aproximar-se, gradativamente, de crianças, de seus professores e demais profissionais da instituição, manifestando suas necessidades e interesses.

- Demonstrar incômodo pela presença de urina e fezes nas fraldas ou na roupa.
- Expressar curiosidade para o uso do sanitário e interesse por desprender-se das fraldas.
- Construir vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites.
- Explorar diferentes possibilidades de movimentos nas interações como o meio, percebendo seus limites e potencialidades corporais.
- Alcançar gradativamente independência para locomover-se com equilíbrio, vivenciando desafios que favoreçam diferentes conquistas motoras.
- Conhecer a função social de diferentes objetos, apresentando, gradativamente, independência no seu uso.
- Vivenciar situações, envolvendo diferentes manifestações culturais, conhecendo gradativamente algumas dessas manifestações.
- Vivenciar atitudes de colaboração, solidariedade e respeito, identificando gradativamente as diferenças em seu grupo.
- Conhecer e aprender, gradativamente, a respeitar regras simples de convivência, em diferentes situações do cotidiano.
- Identificar e evitar situações de risco, nos diferentes espaços que frequenta.
- Identificar objetos de uso pessoal, desenvolvendo, gradativamente, atitudes de organização e cuidados deles e dos ambientes dentro e fora da instituição.
- Participar de pequenas ações, para adquirir independência no cotidiano.
- Participar da convivência social e interagir na tentativa da familiarizar-se com as regras.
- Demonstrar cuidados com os materiais individuais e de uso coletivo.
- Demonstrar interesse por fazer higiene das mãos, com ou sem ajuda.
- Pedir ajuda nas situações em que se fizer necessário.
- Interagir no cotidiano, por meio da tentativa do diálogo, para melhor efetivar a comunicação.
- Brincar e demonstrar suas escolhas pelos objetos, brinquedos e espaços.
- Expressar seus desejos, sentimentos e ideias, experimentando e utilizando recursos.
- Reconhecer seu próprio corpo, sensações e limites.
- Relacionar-se com o outro, participando de situações de interação.
- Desenvolver a autoestima e autocontrole, por meio da vivência de boas atitudes demonstradas pelos adultos no espaço escolar.
- Experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.
- Reconhecer situações de risco no ambiente em que está inserida e ao seu entorno.
- Adotar cuidados básicos com os materiais de uso individual e coletivo.
- Demonstrar interesse por interagir com o outro, e respeitar as diferenças.
- Expressar prazer ao realizar conquistas pessoais.
- Pedir ajuda em situações em que se fizer necessária.
- Praticar regras de convivência em grupo, inclusive nas que se refere ao uso de materiais e do espaço.

Descoberta dos meios físico, social e natural

Desde muito cedo, as crianças entram em contato com fenômenos estudados pelas ciências naturais e sociais, mostrando-se curiosas e investigativas, durante as observações e explorações do mundo.

As ciências naturais e sociais ajudam a criança a estabelecer relações entre os fenômenos que ocorrem no ambiente que a cerca, confrontando suas experiências com o conhecimento científico. A partir disso, a criança reorganiza os conceitos que tinha sobre os fenômenos observados.

De 0 a 3 anos o trabalho com o eixo Descoberta dos Meios Físico, Social e Natural acontece inserido e integrado no cotidiano da criança, por isso a importância de o educador propor atividades que envolvam histórias, brincadeiras, danças, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos, possibilitando a interação da criança com o meio físico e social, permitindo formular novas hipóteses, criar e recriar conceitos significativos.

Assim, o trabalho desenvolvido com as crianças dessa faixa etária deve proporcionar experiências que possibilitem uma aproximação do conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social, proporcionando momentos em que possam manipular e observar objetos, seres vivos, formas, cores, sons, odores.

Objetivos

- Participar de atividades culturais como brincadeiras, histórias, jogos e canções relacionadas às tradições culturais.
- Reconhecer a organização do seu grupo social, seu modo de ser, viver e trabalhar.
- Reconhecer que a família é importante.
- Identificar sua família como um grupo social, aprendendo gradativamente que faz parte de outros grupos.
- Reconhecer os membros da família com os quais convive (pai, mãe, irmãos, avós, entre outros).
- Identificar os nomes do seu grupo familiar.
- Desenvolver atitudes saudáveis, por meio de regras de convivência em família.
- Construir sua história pessoal.
- Identificar alguns tipos de moradias e compreender as noções básicas da sua função social.
- Relacionar semelhanças e diferenças de algumas moradias com sua casa.
- Relatar como são os cômodos da sua casa.
- Expressar, por meio de canções, projetos e brincadeiras, algumas pessoas da família.
- Reconhecer alguns papéis sociais dos grupos de convívio, relacionando com profissões conhecidas.
- Reconhecer o grupo escolar e os cantinhos alternativos da sala de aula: leitura, jogos, etc.
- Identificar e cuidar de seus pertences (calçados, escova de dente, pente, toalhinha, mochila, etc.).

- Explorar, observar o ambiente e os espaços coletivos, dentro e fora da instituição, por meio de diversas atividades, para que possa se relacionar com as pessoas.
- Relatar o que tem dentro do ambiente escolar, diferenciando-o do entorno.
- Relatar como são as paisagens e os lugares mais próximos de sua casa e da escola.
- Explorar o meio ambiente e adotar simples hábito de preservação dos recursos naturais.
- Participar de atividades de utilização do lixo na construção de brinquedos.
- Desenvolver atitudes de cuidados com os recursos naturais, aprendendo que a utilização deles deve acontecer com responsabilidade.
- Valorizar, manipular e separar o lixo para o reaproveitamento.
- Explorar e manipular diferentes objetos, com suas propriedades e relações simples de causa e efeito, relacionando com a sua utilidade.
- Selecionar, dos materiais e gravuras de que dispõe, quais se relacionam aos meios de transportes.
- Identificar alguns meios de transportes e sua utilidade.
- Expressar, em atividades práticas, os sinais de trânsito.
- Brincar, utilizando objetos e gravuras relacionadas aos meios de comunicação.
- Desenvolver e valorizar o uso de objetos e adotar cuidados básicos de prevenção de acidentes relacionados à segurança.
- Apontar características e funções de instrumentos musicais, máquinas e objetos do seu cotidiano.
- Identificar diferentes objetos com suas propriedades e relações simples de causa e efeito.
- Desenvolver, valorizar e explorar o próprio corpo, por meio de habilidades físicas, motoras e perceptivas.
- Desenvolver habilidades físicas, motoras e perceptivas.
- Conhecer e adotar atitudes de cuidados com o corpo e prevenção de acidentes.
- Reconhecer que o nosso corpo precisa de cuidados básicos para viver bem.
- Reconhecer que os cuidados básicos favorecem a saúde individual e coletiva.
- Desenvolver noções básicas de saúde.
- Adotar hábitos que contribuam para a qualidade de vida no Planeta.
- Estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse.
- Apreciar pequenos animais.
- Reconhecer e vivenciar cuidados básicos com os animais pequenos.
- Explorar algumas plantas do ambiente escolar ou familiar.
- Apreciar alguns vegetais.
- Reconhecer e adotar cuidados básicos com as plantas.
- Acompanhar o crescimento de plantas e da horta.

- Desenvolver, gradativamente, ações independentes na escolha de espaços e brinquedos, aprendendo a brincar com adultos e crianças.
- Aprender sobre o mundo que a cerca, pela observação dos fenômenos naturais, pela exploração de elementos da natureza e de outros objetos.
- Perceber as transformações nos objetos e fenômenos físicos.
- Observar e pesquisar sobre a ação da luz, calor e movimento.

Intercomunicação e linguagem

A aquisição da linguagem é um processo sóciohistórico, resultante de um trabalho coletivo, que é adquirido por meio do convívio em grupo, sendo uma característica específica do ser humano. Nessa perspectiva, desde que nasce, a criança se apropria das várias linguagens que estão ao seu redor, aprendendo formas de comunicação e convívio, colocando-as em prática.

Linguagem oral

As crianças, desde muito cedo, utilizam a linguagem oral para pedir, expressar sentimentos, perguntar, explorar o mundo. A aquisição de habilidades linguísticas se dá no diálogo, em que cada um incorpora a fala do outro, para construir a sua própria fala. Como ressalta Oliveira:

- O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida, nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores (2002, p. 149).
- De acordo com Oliveira, é por meio da utilização da fala do adulto que a criança vai construindo significações, percebendo a necessidade do falar. A construção da oralidade pela criança passa pela conquista da fala, mas não se reduz a ela, a sua evolução oral vai do balbucio à articulação correta das palavras e de frases completas.

Nesse sentido, é função da Educação Infantil tornar a criança cada vez mais competente como falante, e essa competência é produto das oportunidades e experiências de interação com a linguagem vivida na escola e em outros ambientes.

É fundamental que o educador estimule a fala e valorize as diferentes produções orais elaboradas pelas crianças.

Assim, nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Ponta Grossa, o educador deve investir no desenvolvimento da linguagem da criança, garantindo espaços como: rodas de conversas, histórias infantis, envolvendo contos de fadas, música, dança, relatos orais e outras atividades em que as crianças experimentem situações reais de comunicação com outras crianças e com o adulto.

A linguagem oral deve estar centrada no processo de apropriação gradativa, de forma que a criança possa utilizá-la em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

Para tanto, o trabalho com a língua oral deve acontecer nos momentos em que os educadores se comunicam com as crianças conversando, cantando, narrando histórias e repetindo sons produzidos por elas, nomeando partes do corpo, objetos, bem como atribuindo significados a suas ações, tais como: choro, o sorriso, mover os braços, os olhos. Nessa interação, o educador deve utilizar, desde uma linguagem

rápida, simples e repetitiva, até frases mais complexas.

Portanto, desde o primeiro dia de ingresso na educação infantil, há a necessidade que o educador cante músicas envolventes para as crianças, incentivando o desenvolvimento da linguagem oral, introduzindo novos sons e palavras mediante diversas modalidades de linguagem em momentos de conversa, nas atividades de rotina (banho, troca, roda de conversa, assembleias...), nos momentos de leituras por meio de diversas modalidades de linguagem (poesias, histórias, cantigas, parlendas...).

É importante que o educador incentive a criança a expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e pensamentos por meio da fala, ouvindo com interesse as narrativas da criança, estimulando as crianças a reproduzirem oralmente narrativas ouvidas, percebendo o desenvolvimento de sua fala e intervindo quando necessário.

Linguagem escrita

As crianças começam a aprender sobre a língua escrita, sem pedir permissão, independente e antes mesmo de ingressarem numa instituição de ensino, pois vivem em uma sociedade que valoriza e faz circular constantemente os materiais escritos. Em contato com esses materiais desenvolvem interesse e curiosidade por essa linguagem, criam hipóteses sobre o que é a escrita, e para que serve, assim, de alguma forma, as crianças têm experiência de escrita.

A linguagem escrita é um processo complexo para a criança, visto que na linguagem oral ela elabora seu discurso com base na conversação que mantém com outras pessoas, já a passagem para a escrita requer criação autônoma, regras e convenções, é mais do que corresponder o que se fala com o que se escreve.

Daí a importância de colocar a criança sempre em contato com variados textos, a fim de que elas vão, gradativamente, tomando consciência das características formais dessa linguagem.

Assim, o trabalho com a linguagem escrita deve fazer parte da rotina diária, tendo como objetivo principal a compreensão das funções sociais da escrita em interação com os diferentes materiais impressos, participando de situações em que a escrita adquire significados como, por exemplo; na preparação de uma receita culinária, nas tentativas de desenhar, escrever o nome, rabiscar. Por isso os educadores devem registrar, sempre que possível, as falas das crianças, suas primeiras frases, seus nomes, músicas, listas, receitas, histórias preferidas deixando que as ilustrem, etc. Oportunizar o acesso, o mais cedo possível, aos materiais usados para a escrita e valorizar as primeiras tentativas de escrita produzidas pela criança deve ser objetivo maior do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Linguagem plástica

Desde o surgimento da humanidade, o homem tem-se utilizado da expressão artística como um canal de exteriorização de sentimentos e conhecimentos. O desenho, a pintura, a modelagem ou qualquer outra atividade artística, além de atrair a atenção, revelam um modo muito particular de ver o mundo.

> A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto houve histórias, representa enquanto fala (DERDYK, 1989, p.15).

Quando a criança desenha, pinta, esculpe o seu corpo inteiro, ela produz marcas que caracterizam o seu processo de construção nessa linguagem. O trabalho com esta linguagem requer atenção às particularidades e esquemas de conhecimento próprio de cada faixa etária.

A linguagem visual deve ser concebida como uma linguagem que tem estruturas e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte, por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- Apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o, tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- Reflexão – considerado, tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico, que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza, instigada pelo professor, e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Portanto o trabalho com linguagem visual na educação infantil deve acontecer objetivando o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

Antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança necessita associar, identificar e reconhecer diferentes objetos e funções. Portanto o trabalho com a linguagem plástica de 0 a 3 anos deve ser compreendido como espaço de exploração e experimentação lúdica, em que a criança, pela livre manipulação da linguagem, vai construindo sua experiência pessoal.

Nessa perspectiva, o educador deve oportunizar à criança momentos em que possa explorar diversas técnicas e materiais, bem como diferentes elementos, como as cores, as formas e as texturas. Partindo do pressuposto de que o desenho é a primeira escrita da criança, o educador deve propiciar momentos em que desenhe livremente e a partir de propostas variadas.

Sendo a arte considerada expressão e comunicação dos indivíduos, deve-se estimular o jogo simbólico, propondo a dramatização como uma forma de expressão visual.

Linguagem musical

A música faz parte da vida do homem; mesmo estando no ventre da mãe, o bebê já está em contato com a música, por meio das batidas do coração de sua mãe. A criança, ao nascer, encontra-se envolvida num conjunto de sons que fazem parte da vida de sua família e da comunidade a que pertence.

Ao conviver com essa paisagem sonora da qual faz parte, vai construindo o seu repertório musical. Manipulando os objetos, a criança descobre novos sons, processo observado durante o banho, quando bate as mãos na água, percebendo o som dos respingos sobre o chão, entre outros.

Pode-se observar que, antes mesmo de falar, a criança, já é capaz de entoar melodias, procurando imitar as cantigas de ninar, cantadas pela mãe.

Em torno de 1 ano e 7 meses, os bebês exploram gestos sonoros, batendo palmas e pés, movimentam-se, acompanhando uma música, estão sempre atentas, procurando descobrir como é produzido o som, seja pela voz seja por qualquer objeto, tanto que sacodem e batem tudo o que pegam.

No infantil I,II e III, o trabalho com essa modalidade de linguagem, deve ser utilizado como meio para o desenvolvimento da linguagem oral e como subsídio para a externalização de sentimentos e emoções. A música é uma combinação de sons e está presente em todas as culturas. A sua utilização na Educação Infantil propõe uma intima vinculação entre sensações, prazer e ritmo. A criança que está em processo de desenvolvimento usa essa linguagem como meio de comunicação oral e expressão corporal para interagir com o mundo.

Por isso, o educador deve oportunizar situações em que as crianças participem das músicas canta-

das e ouvidas, reproduzindo sons e diversos tipos de músicas, que ofereçam músicas cantadas, cantigas de ninar, rimas, parlendas e outras, tendo em vista que as crianças, nessa fase, possuem um verdadeiro fascínio por tais atividades e sons. As crianças estimuladas por essas atividades tentam imitar e responder, criando, assim, um vínculo com o educador e com a música, sendo esses momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Linguagem corporal

O movimento é uma das linguagens utilizadas pelas crianças desde o seu nascimento. Essa linguagem permite a elas agirem sobre o meio físico e mobilizarem, por meio de suas expressões, as pessoas que estão ao seu redor.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, assim movimentar-se é mais que se deslocar no espaço. Constitui-se numa linguagem que permite à criança crescer nessa interação.

Essa linguagem deve ser vista pelo educador de Educação Infantil como prioridade em seu trabalho, pois ele, em sua função expressiva, auxilia na percepção e na representação, dando sustentação ao pensamento. Por meio do corpo a criança concretiza seus conhecimentos, elaborando suas primeiras experiências com o mundo por meio da ação. Portanto, os espaços onde são desenvolvidas as atividades devem ser adequados o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil.

Contrariando essa necessidade "é comum que visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais" (RCNEI, 1998, p.17).

Práticas pedagógicas mais atuais procuram superar essa ideia por entender que o pensamento da criança precisa do movimento, da gestualidade, uma vez que a criança se comunica por meio de gestos e expressões faciais, utilizando-se fortemente do apoio do corpo.

A criança bem pequena precisa que o adulto interprete o significado de seus movimentos, atendendo-a em suas necessidades, de modo que a característica de qualquer criança é a intensa atividade motora.

Como ressalta DANTAS:

> Os movimentos dos braços e pernas do bebê são tão completamente inoperantes que não tem como efeito sequer tirá-lo de uma posição incômoda ou perigosa. Mas, na medida em que exprimem estados de desconforto e bem-estar, são interpretados pelo ambiente como sinais de necessidades a serem atendidas. Assim, depressa se tornam movimentos comunicativos pelos quais o lactente atua indiretamente, sobre o meio físico. (1992, p.92).

No primeiro ano de vida há o predomínio do diálogo afetivo e este se dá por meio do toque corporal e das modulações da voz.

Os primeiros meses de vida do bebê se destinam às explorações do próprio corpo. A partir de um ano as crianças aprendem a andar e então se divertem a locomover-se de um lado para o outro. A independência conquistada com o ato de andar propicia maior exploração do meio; a criança não para em lugar algum, pega tudo o que está ao seu alcance.

> Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e o de pegar um lápis para marcar um papel, embora não muito seguros, são exemplos dos progressos no plano da gestualidade instrumental (RCNEI, 1998, p.22).

Mediante momentos de interação e de brincadeiras em frente ao espelho, a criança dessa faixa

etária começa a reconhecer a imagem do seu corpo, reconhecendo as características físicas que integram a sua pessoa.

O trabalho com a linguagem corporal, no maternal, centra-se na exploração do ambiente e de seu próprio corpo, a fim de que a criança vá, gradativamente, ajustando suas habilidades motoras, pois as crianças se expressam e se comunicam com o mundo, primeiramente, por meio do seu próprio corpo.

Portanto o educador deve possibilitar à criança espaço adequado para livre movimentação, oferecendo atividades variadas, para que a criança se familiarize com a imagem de seu próprio corpo.

Nesse aspecto, é importante propor atividades que envolvam os movimentos de encaixe, preensão e lançamento de objetos. Possibilitar, por meio de brincadeiras a exploração do esquema corporal, de forma que a criança se localize no espaço, em relação a outros objetos.

Linguagem matemática

A linguagem matemática está presente na vida do ser humano, desde antes do seu nascimento, pois estão imersos num ambiente desafiador e participam de muitas situações envolvendo números, quantidades e noções de espaço e tempo.

Como coloca Cunha "a matemática entra em nossa vida no momento da concepção: somos resultado de uma soma de frações, em que parte dos genes paternos combinados com parte dos genes maternos (sendo parte, é fracionário) resulta no novo ser (inteiro)" (1999, p.16).

Assim, a matemática faz parte do nosso cotidiano, muito antes de aparecer na matriz curricular, foi inventada e vem sendo desenvolvida pelo homem, em função das necessidades sociais. Desde bebê, o ser humano interage com os objetos a sua volta, observando suas reações. Dessa forma, se colocarmos uma criança uma situação-problema desafiadora e de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo, poderemos levá-la a descobrir uma solução para o mesmo.

> As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais, etc.) são construídas pelas crianças à partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados (RCNEI[3], 1998, p.213).

Nessa perspectiva, o papel do educador é incentivar a criança a expressar suas hipóteses, percebendo a lógica da criança, em todos os momentos, problematizando as situações e desafiando-as.

A criança nasce em um meio em que já se elaboraram certos sistemas numéricos e, desde cedo, envolve-se em situações em que as pessoas com as quais se relaciona ajudam-na a quantificar. Assim, a abordagem do pensamento lógico matemático no infantil I II e III, visa levar a criança a estabelecer aproximações com algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano e em suas brincadeiras. Ela tem oportunidade de aprender por meio da experiência, construindo seu conhecimento e, ao construir, ela experimenta, sente, toca, compara, observa, classifica e seria.

Por isso o educador deve possibilitar a manipulação de objetos e brinquedos, em situações organizadas, para que a criança possa descobrir suas características principais, e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, encaixar. Utilizar-se junto com a criança da contagem oral, de noções de quantidades, de tempo e de espaço, em jogos, brincadeiras, danças e músicas.

Objetivos

Linguagem Oral

- Participar de brincadeiras, conversas, em diferentes situações.

- Interagir como o outro e expressar suas vivências (sorriso, choro, gestos e da fala), de acordo com a fase do desenvolvimento.
- Participar de diversas situações de comunicação oral, para interagir e expressar seus desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências.
- Visualizar e explorar as gravuras, imagens, objetos coloridos.
- Desenvolver, progressivamente, a oralidade em diferentes situações de interação.
- Ouvir histórias contadas, cantadas e dramatizadas.
- Ouvir histórias, poemas, canções e contos com recursos audiovisuais.
- Ampliar, gradativamente, as possibilidades de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens.
- Interagir nas brincadeiras e comunicar-se de acordo com a sua fase de desenvolvimento.
- Ouvir e expressar algumas experiências vividas no cotidiano.
- Participar de atividades, ouvindo histórias musicadas, contadas e dramatizadas.
- Participar em atividades, brincadeiras e jogos verbais.
- Explorar ilustrações e seus detalhes.
- Participar e brincar, cantando melodias diversas de repetição.

Práticas de Leitura

- Desenvolver a oralidade por meio da escuta e da participação em momentos de leitura de diversos gêneros, com recursos didáticos e audiovisuais.
- Desenvolver, gradativamente, o interesse e o prazer pela leitura.
- Demonstrar interesse pela leitura de histórias.
- Participar da leitura feita pelo professor em diversos gêneros.
- Desenvolver o gosto pela leitura, por meio de diferentes gêneros textuais (poemas, parlendas, contos, entre outros).
- Manusear materiais impressos como livros, revistas, etc.
- Desenvolver as noções básicas de interpretação de imagens e símbolos.
- Desenvolver a leitura e interpretação de gravuras e obras de arte.
- Identificar o próprio nome ou símbolos diversos.

Linguagem Escrita

- Familiarizar-se gradativamente com a escrita, por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária, e do contato com livros, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros.
- Observar a função da escrita em diferentes contextos.
- Realizar, gradativamente, tentativas de escrita espontânea (não convencional) de acordo com as próprias potencialidades.

- Observar e manipular diversos materiais impressos.
- Escrever, utilizando diversos recursos pedagógicos.
- Participar de atividades de leitura e escrita.
- Identificar o próprio nome dos demais nomes do grupo dentro do conjunto.
- Reconhecer e escrever as palavras indicadas, ou outras, da sua criatividade.
- Reconhecer e escrever a primeira letra do seu nome e, posteriormente, escrever o nome com auxílio de recursos.
- Participar em situações cotidianas, em que a escrita e a leitura se relacionam.
- Desenhar, colar e modelar, expressando suas ideias.
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita, por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária.
- Observar e manusear materiais como cartazes, fotos, livros, móbiles, revistas.
- Brincar de ler e escrever, com giz, canetinhas, pincel, dedo.
- Escrever efetivando a tentativa de escrita, por meio de diversos recursos didáticos.
- Desenhar, explorando suas ideias e expressões.
- Observar os registros dos professores.

Linguagem Plástica

- Desenvolver habilidades de explorar, expressar, comunicar e criar produções pessoais.
- Observar e manipular materiais de forma, espessuras, tamanhos, cores e texturas diferentes e conhecer objetos diversificados.
- Explorar diversos movimentos gestuais, para desenvolver a produção gráfica.
- Compreender a importância dos cuidados com o próprio corpo e, com o dos colegas, ao manter contato com os materiais de arte.
- Observar e cuidar dos trabalhos e espaços da sala de aula, valorizando com respeito as produções individuais e coletivas.
- Desenvolver a capacidade de criatividade, por meio de recursos artísticos como lápis, pinceis, expressando, comunicando e construindo produções pessoais.
- Explorar e manipular materiais de forma, espessuras, tamanho, cores e texturas diferentes e reconhece objetos diversificados.
- Participar em atividades que envolvam as cores (branca, amarela, vermelha, azul, preta).
- Expressar, comunicar e criar produções pessoais, rabiscando, desenhando, pintando e colando, etc.
- Conhecer objetos, suas características e suas propriedades.
- Respeitar e cuidar das produções individuais e coletivas.
- Aperfeiçoar os cuidados com os trabalhos e objetos construídos no cotidiano escolar.
- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio, e entrando em contato com diversas formas de expressão artística.
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies, para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.
- Observar e demonstrar compreensão da leitura de arte, de acordo com o desenvolvimento e

conhecimento.

- Ampliar a capacidade de observação de diferentes imagens.
- Conhecer gradativamente materiais diversos, aprendendo a utilizá-los como forma de expressão.
- Desenvolver gradativamente a ideia de representação.
- Conhecer, apreciar, produzir e respeitar diferentes linguagens plásticas.

Linguagem Musical

- Participar em atividades de produção do silêncio, expressando sons com a voz, com o corpo, o entorno e com diversos materiais sonoros.
- Expressar e produzir o silêncio e sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
- Desenvolver o prazer por cantar diversas canções e interpretar músicas.
- Cantar, brincar e jogar ao ritmo das músicas.
- Valorizar e interpretar canções e músicas diversas.
- Expressar interpretações de diversas músicas.
- Participar de encenações, jogos e brincadeiras cantando ao ritmo das músicas.
- Desenvolver a memória musical, a partir do repertório das canções com frases que se repetem.
- Desenvolver o interesse para escutar músicas variadas.
- Escutar algumas músicas de diferentes gêneros da produção musical brasileira.
- Vivenciar ações do cotidiano que integram músicas, canções e movimentos corporais.
- Participar da integração das músicas, canções e movimentos corporais as ações do cotidiano, expressando por meio do corpo.
- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Linguagem Corporal

- Interagir com os outros e familiarizar-se com as partes do corpo de frente para o espelho.
- Reconhecer progressivamente os segmentos e elementos do próprio corpo, por meio das brincadeiras.
- Praticar gestos e posturas, expressando sensações e ritmos corporais.
- Desenvolver os ritmos, expressando corporalmente, por meio dos gestos, movimentos e da linguagem oral.
- Praticar e expressar sensações e ritmos corporais, por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
- Expressar intencionalmente os movimentos nas brincadeiras e nas atividades no cotidiano.
- Desenvolver ritmos, expressando-os por meio das brincadeiras e de outros movimentos.
- Movimentar e explorar posturas diferenciadas, como sentar, deitar, apoiar-se, ficar ereto na ponta dos pés, com ou sem ajuda, equilibrar-se, etc.
- Desenvolver, progressivamente, o deslocamento por meio das possibilidades constantes no espaço, como arrastar, engatinhar, rolar, andar, correr e saltar, etc.

- Explorar e desenvolver gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado do desenho, do lançamento, utilizando suas habilidades manuais no cotidiano e da experimentação, de acordo com a fase de desenvolvimento.
- Participar em brincadeiras e jogos (correr, andar, subir, descer, escorregar, pendurar, movimentar), ampliando o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Demonstrar satisfação pelas suas conquistas corporais.
- Manipular materiais, objetos e brinquedos, para aperfeiçoar as habilidades manuais.
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo.
- Praticar o deslocamento com segurança, por meio das possibilidades de arrastar, rolar, andar, correr, saltar, etc.
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais, para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação.
- Deslocar-se, progressivamente, com destreza no espaço, ao andar, correr, pular, etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras.
- Explorar, utilizar e aperfeiçoar gestos relacionados com a preensão, encaixe, o traçado do desenho, do lançamento, etc., para o uso de objetos diversos, utilizando suas habilidades manuais no cotidiano.
- Desenvolver, progressivamente, independência nos movimentos e na expressão corporal, adquirindo equilíbrio, ritmo, resistência, força, velocidade e flexibilidade corporal.
- Desenvolver, gradativamente, noções de orientação e localização do próprio corpo em relação a pessoas, objetos e espaços.
- Identificar os diferentes espaços que frequenta, aprendendo, gradativamente, a se localizar, a se orientar e a se deslocar nesses espaços.
- Estabelecer relações de causa e efeito em situações de exploração do próprio corpo e nas interações com o meio.

Linguagem Matemática

- Estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, etc.
- Fazer tentativas de contagem oral, noções de quantidade, de tempo e de espaço, por meio de brincadeiras, jogos e músicas cantadas.
- Participar de atividades, explorando e manipulando objetos e brinquedos que possuem as semelhanças, em tamanhos, formas, cores, texturas.
- Descobrir algumas das características e associá-las de acordo com as orientações.
- Observar, na tentativa de comparar objetos e brinquedos do ambiente, dentro ou fora da sala de aula.
- Participar de jogos e brincadeiras cantadas, em diversos contextos de contagem oral.
- Participar de atividades em construção coletiva das primeiras noções de quantidade.
- Observar e manipular objetos e brinquedos, para identificar algumas características.

- Participar das atividades associativas de empilhar, rolar, transvasar e encaixar.
- Desenvolver gradativamente a percepção de oralidade de como os objetos são vistos.
- Observar e distinguir noções de conceitos básicos (dentro/fora, grande/pequeno).
- Brincar e participar de atividades cantadas ou encenadas das formas geométricas (quadrado, círculo e retângulo).
- Manipular e visualizar as figuras dos numerais no contexto.
- Agrupar objetos e brinquedos em quantidades específicas e semelhantes.
- Organizar diferentes materiais, de acordo com as orientações sobre suas características, propriedades e possibilidades associativas, como empilhar, encaixar e rolar.
- Participar em atividades que desenvolvem o raciocínio lógico e memória visual.
- Explorar e utilizar noções simples de cálculo mental, para resolver situações problemas simples.
- Identificar algumas semelhanças e diferenças entre pessoas e figuras.
- Identificar e utilizar materiais manipuláveis, para representar as noções de quantidades mais/menos, muito/pouco.
- Comparar medidas de comprimento entre pessoas e objetos por medida não convencional.
- Distinguir conceitos básicos de comparação alto/baixo, grande/pequeno.
- Compreender e demonstrar em brincadeiras e jogos, as noções de grandezas, tempo, medidas, espaço e forma, por meio de brincadeiras, músicas, jogos, de forma não convencional.
- Relacionar elementos da rotina diária, com ajuda do professor, à orientação temporal.
- Desenvolver as noções básicas sobre as figuras geométricas bi e tridimensionais.
- Observar e manipular objetos e sólidos geométricos.
- Estabelecer relações quantitativas, desenvolvendo, gradativamente, o conceito de número e o pensamento operativo.
- Estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, etc.
- Estabelecer relações de semelhança e diferença, construindo, gradativamente, noções de classificação e seriação.
- Resolver situações-problema do cotidiano e outros desafios propostos.

Pré-escola: Infantil IV e V – 4 e 5 anos

As crianças de quatro e cinco anos caracterizam-se por ampliar seu grupo social, desenvolvendo o sentimento de respeito aos brinquedos dos colegas o que permite ao educador propor atividades conjuntas e diversificadas, durante um longo período de tempo. Nessa faixa etária, a criança participa dos trabalhos de forma mais organizada, experimentando situações sociais com desembaraço.

Conforme cresce, a criança vai aperfeiçoando seus movimentos, porque, passo a passo, ganha novas habilidades motoras, que a ajudam a conhecer melhor seu próprio corpo, testando seus limites e possibilidades, de forma que tenta pular cada vez mais longe, ou de lugares mais altos impondo desafios constantes.

Nessa faixa etária, há um interesse espontâneo a tudo que é proposto, principalmente, a temas referentes a animais, natureza, valores. Isso possibilita ao educador um planejamento diversificado, abrangendo todas as áreas do conhecimento.

As crianças, nessa fase, jogam com criatividade, seguindo regras simples e criando novas regras. Os

jogos de dominó, memória e quebra-cabeças são as de maior preferência dessa faixa etária.

A linguagem verbal é uma conquista, passa a ser composta por um vocabulário bastante rico e utilizado para expressar hipóteses que se têm sobre como se dá a escrita, livros com curiosidades, informações e histórias em sequência prendem sua atenção.

Com o passar do tempo, elas permanecem em uma atividade, sem a presença do educador, interpretam ordens e recados, compreendem o todo por meio de uma cadeia associativa relacionando os elementos de um mesmo contexto.

Identidade e autonomia pessoal

O trabalho desenvolvido no Infantil IV e V deve ser uma continuidade do desenvolvido na etapa anterior, ampliando-se cada vez mais, as relações sociais e o respeito à diversidade cultural.

A maneira como cada um se vê, depende também do modo como é visto pelo outro. Os traços particulares de cada criança, o jeito de cada uma e como isso é recebido pelo educador e pelo grupo em que se insere, tem grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção.

> A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de marca, de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e pensar e da história pessoal (RCNEI,1998, p.13).

A maneira como a instituição trabalha a questão da diversidade pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, convivendo e aceitando as diferenças existentes no grupo.

É nas relações com os amigos, com a família, com a comunidade, com a escola e com os grupos religiosos que a criança vai construindo sua identidade, vai-se percebendo e percebendo os outros como diferentes, e isso lhe possibilita o desenvolvimento da sua autonomia.

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.

Uma criança autônoma é sujeito do seu próprio desenvolvimento e saber; é uma criança que pratica ações pensadas e uma criança pensa, agindo. Assim, o educador infantil precisa reconhecer que a

> [...]autonomia não é nada além do descobrimento gradativo pela criança do processo de tornar-se dona do seu próprio comportamento, aprendendo cada vez mais, a querer aquilo que é realizável e a exercitar as primeiras formas de autocontrole em relação às regras impostas pelos adultos[...] (ZABALZA, 1998, p.102)

Na realidade, toda criança, em todos os lugares, está sujeita às regras e durante seu desenvolvimento vai adquirindo capacidade para lidar com a realidade que a cerca. É preciso oferecer oportunidades para que as crianças dirijam suas próprias ações e essas situações devem ser planejadas tendo em vista os recursos individuais delas e os limites inerentes ao ambiente, havendo, assim, a necessidade de propiciar o uso de diferentes linguagens, para a expressão de ideias, sentimentos e necessidades, propondo para as crianças, rodas de conversa e o levantamento das propostas de atividades do dia a dia.

É importante a construção coletiva de regras para o contrato didático, propondo situações em que as crianças construam suas próprias regras e meios de ação junto com outras pessoas. O educador deve oportunizar momentos que favoreçam à criança a construção de sua identidade, ampliando suas relações sociais e afetivas, permitindo-lhe à criança a criação de uma imagem positiva sobre si mesma e sobre os outros, por meio do trabalho com a história de vida das crianças e das famílias, reservando um local onde

cada criança tenha seu espaço identificado pelo seu nome, símbolo ou foto, e também explorar o corpo por meio de músicas e brincadeiras.

Objetivos

- Interagir com as pessoas do convívio social e identificar peculiaridades próprias de algumas pessoas.
- Escolher parceiros, objetos, temas, espaços e personagens, em brincadeiras, no cotidiano.
- Demonstrar atitudes de cooperação e solidariedade, na realização de pequenas tarefas no cotidiano.
- Compreender e respeitar cada pessoa com suas características próprias de etnia, peso, gênero, estatura e religião.
- Praticar cuidados de limpeza e da aparência pessoal.
- Identificar e valorizar os cuidados e hábitos que se referem à higiene, à alimentação e às ações que favoreçam a saúde.
- Reconhecer, respeitar e valorizar a cultura de seu grupo social e dos demais grupos, respeitando a diversidade de manifestações culturais.
- Reconhecer, respeitar e vivenciar as regras de convívio social.
- Conhecer e utilizar as regras de convivência em grupo, inclusive nas que referem ao uso de materiais e do espaço.
- Conhecer e respeitar as normas da escola e da sala de aula.
- Perceber e usar expressões e costumes de relacionamento e de convivência (cumprimento, agradecimento).
- Ouvir e respeitar as manifestações das outras crianças e do professor.
- Reconhecer e aplicar cuidados básicos com os materiais de uso individual e coletivo.
- Desenvolver e praticar hábitos de prevenção de acidentes e autocuidado.
- Participar em várias brincadeiras, independentemente do gênero: futebol, pular corda etc.
- Desenvolver hábitos alimentares, de higiene das mãos, empregando os cuidados básicos com o corpo.
- Utilizar os sanitários adequadamente.
- Expressar e controlar, gradativamente, suas necessidades, desejos, sentimentos do cotidiano.
- Identificar os sentimentos e as emoções nas outras pessoas, por meio de observações e percepções.
- Demonstrar atitudes positivas na resolução de pequenos problemas e, pedir ajuda, se necessário.
- Compreender que o diálogo é imprescindível para lidar com os conflitos.
- Perceber e aceitar as diferenças entre os gostos pessoais e de outras pessoas.
- Comunicar-se com clareza nas brincadeiras e atividades.
- Apontar situações de risco no ambiente e ao seu entorno.
- Conhecer o próprio corpo e as possibilidades, necessidades e sentimentos, por meio de observações e percepções, movimentos e expressões, construindo a própria imagem como pessoa única.
- Nomear as partes do próprio corpo e as do corpo de outras pessoas.
- Observar e explorar as diferenças e semelhanças entre o próprio corpo e o dos outros.
- Controlar o próprio corpo, o tom de voz e a postura para adequar-se às diversas situações do cotidiano.

- Representar o próprio corpo, estabelecendo relações espaciais, por meio de diferentes linguagens: corporal, plástica, musical, cênica, entre outras.
- Ampliar conhecimentos sobre si e o outro, a partir de características físicas, biológicas, psicológicas e culturais, reconhecendo-se como único no grupo.
- Construir vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites.
- Assumir responsabilidades, gradativamente, e de acordo com suas possibilidades, desenvolvendo confiança e autoestima positiva.
- Reconhecer-se como pessoa por meio do nome e do conhecimento do próprio corpo, percebendo suas possibilidades individuais.
- Reconhecer e nomear os espaços escolares, e identificar as diferentes funções e especificidades de cada um.
- Perceber e distinguir diferentes momentos e situações na rotina escolar, e as atividades que são realizadas na sala, outras atividades realizadas em outros espaços.
- Usar de forma independente, conforme seus limites e potencialidades, diferentes objetos, reconhecendo sua função social, explorando força, velocidade, resistência e flexibilidade, em diferentes tempos e espaços.

Descoberta dos meios físico, social e natural

Dada a grande diversidade de temas que esse eixo oferece, é necessário escolher os temas mais relevantes para as crianças e o seu grupo social. Em cada etapa do desenvolvimento, as crianças adquirem consciência do mundo, de forma diferente.

O trabalho com a criança, sob um olhar científico, dá-se a partir da observação, da manipulação, da experimentação com materiais e situações diversas. Cotidianamente, dentro das instituições, acontecem vivências ricas, que envolvem experiências químicas e físicas, em que as crianças ajudam a fazer bolo, gelatina, massa de modelar, observação do tempo, jogos de equilíbrio, passeios pela comunidade em que a escola está inserida e observação das características do lugar, estabelecimentos comerciais, tipos de moradia são essenciais para a criança interagir com esse conhecimento.

O trabalho com o Infantil IV e V deve ser uma continuidade dos encaminhamentos realizados na etapa anterior, espera-se também que a criança comece e compreenda o homem na sociedade, como produtor e produto da cultura, que é influenciado pelo meio, mas que também é capaz de transformá-lo, por meio do trabalho, dos recursos naturais e tecnológicos.

Nessa fase, busca-se ainda desenvolver hábitos de cuidados com o corpo e com o espaço, aprendendo a preservar o meio natural, o patrimônio cultural, valorizando a sua diversidade cultural, desenvolvendo atitudes de cooperação, compartilhamento, solidariedade, entre outros.

Espera-se também que a criança construa, aos poucos, a noção de tempo, as relações entre passado e futuro, a noção de permanência e transformação do meio. Assim, o educador deve valorizar nas crianças as atitudes de cuidados com o meio em que vive, evitando os desperdícios, e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e manutenção da natureza.

Dentro de uma proposta que busca a autonomia da criança, faz-se necessário propor atividades em que a criança possa observar, registrar e comunicar semelhanças e diferenças entre diversos ambientes. Também devem ser realizados experimentos simples, em materiais e objetos do ambiente, para investigar características e propriedades dos materiais e de algumas formas de energia, formular perguntas e hipóteses sobre os assuntos em estudos. O educador deve valorizar atitudes e comportamentos favoráveis á saúde, quanto à alimentação e a higiene pessoal.

Objetivos

- Identificar alguns papéis sociais em seus grupos de convivência, dentro e fora da instituição.
- Reconhecer alguns grupos sociais do presente e do passado, com seus modos de ser, viver e trabalhar, comparando o modo de vida e suas influências e identificar a qual pertence.
- Interagir com o outro, identificando as características próprias do grupo em que está inserido.
- Descobrir o papel que os grupos sociais exercem sobre o indivíduo.
- Desenvolver conceitos e perceber as transformações que acontecem por meio das relações culturais e sociais.
- Reconhecer diferentes formas de expressão cultural e valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social e de interesse.
- Participar em atividades sobre tradições culturais da comunidade, por meio de histórias, jogos, brincadeiras e canções.
- Valorizar o patrimônio cultural de sua região, interessando-se por conhecer diferentes formas de expressões culturais, respeitando a diversidade étnica e cultural presente em nosso país.
- Demonstrar atitudes com respeito mútuo nas relações sociais do cotidiano.
- Reconhecer a importância de cumprir os deveres e aprender a reivindicar seus direitos.
- Desenvolver noções básicas sobre direitos da criança, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Participar de atividades diversificadas sobre o município, o estado e a nossa Pátria, relacionando-as com o patriotismo e civismo.
- Desenvolver noções básicas sobre os impostos e sua relação com os serviços públicos e quem sustenta financeiramente.
- Explorar e compreender alguns itens sobre a história e o significado do Hino Nacional Brasileiro.
- Reconhecer quais são os familiares com quem os alunos vivem, reconhecendo o grau de parentesco.
- Conhecer a história do próprio nome.
- Adotar atitudes de manutenção e preservação dos espaços por onde circula e do meio ambiente, reconhecendo a ação do homem sobre as paisagens locais.
- Observar e comparar a paisagem local e suas diferentes moradias: campo, mar e da cidade.
- Observar e identificar as mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do ano por meio de diversos materiais (fotos, DVDs, CDs, filmes, entre outros), diferenciando as construções no campo, as mudanças na terra e outros espaços.
- Compreender alguns serviços públicos da sua comunidade e a importância deles para a vida das pessoas.
- Desenvolver noções básicas sobre a relação que o homem estabelece com a natureza.
- Observar e explorar ações da natureza, por meio da ação do homem com a seca, enchentes, desmatamentos etc., mediante materiais e recursos de multimídia.
- Explorar e participar de atividades de construção coletiva de objetos com materiais reciclados, desenvolvendo a habilidade de observar e pesquisar.
- Reconhecer a importância dos objetos para o avanço da sociedade.
- Observar e identificar diferentes objetos, compreendendo suas propriedades e relações de causa e efeito.
- Estabelecer, gradativamente, a diferenciação entre as explicações do senso comum e do conhecimento cientifico, explorando os conhecimentos de diferentes áreas.

- Compreender o processo de produção de alguns objetos que utiliza na sua prática diária, percebendo transformações em objetos e fenômenos físicos.
- Relacionar algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.
- Relatar e adotar alguns cuidados na utilização de objetos no cotidiano e sua relação com a segurança e prevenção de acidentes, e a sua conservação.
- Perceber lugares e objetos perigosos que podem causar acidentes.
- Conhecer o significado de algumas placas e símbolos, identificando atitudes que levam à prevenção de acidentes.
- Identificar e evitar situações de risco para si e para o outro, nos diferentes espaços que frequenta, aprendendo a valorizar a vida.
- Reconhecer a escola como um ambiente de aprendizagem e de relacionamento social.
- Reconhecer, identificar e nomear as dependências da escola e suas funções.
- Observar o espaço da sala de aula, identificando elementos que a compõem e desenvolver noções e atitudes de organização.
- Identificar materiais escolares e a importância do cuidado com eles.
- Reconhecer quais são os profissionais que trabalham na escola e suas funções, destacando a importância desses profissionais.
- Reconhecer os diversos ofícios e profissões e suas principais atividades.
- Conhecer atividades que fazem parte da rotina escolar.
- Ampliar possibilidades de agir com autonomia na escolha de espaços, brinquedos e parceiros para brincar, definindo regras e recriando situações vividas.
- Vivenciar relações de colaboração e solidariedade, desenvolvendo, gradativamente, a tolerância e respeito pelo outro e suas diferenças.
- Conhecer, construir e respeitar regras de convivência, utilizando, gradativamente, o diálogo e a negociação na resolução de conflitos.
- Vivenciar e valorizar atitudes de organização e preservação de objetos e espaços de uso individual e coletivo, dentro e fora da instituição.
- Promover, por meio de brinquedos e brincadeiras, o desenvolvimento de elementos importantes no processo educativo, como a socialização e a criatividade.
- Perceber a importância da moradia para os seres humanos, que as casas são divididas em cômodos ou partes, e identificar os objetos que pertencem e caracterizam os cômodos.
- Criar vínculos com as pessoas que trabalham na instituição, realizando atividades com colegas e professores.
- Relacionar-se com as pessoas de seu ambiente, crianças, professores, familiares e outros adultos, resolvendo os conflitos por meio do diálogo.
- Conhecer e identificar os principais meios de comunicação utilizados em nossa sociedade.
- Perceber, valorizar e manter a organização e limpeza da sala de aula, dos espaços da escola, após a realização de atividades.
- Adotar atitudes de cuidados necessários para a preservação da vida e do meio ambiente.
- Identificar características próprias do desenvolvimento do ser humano.
- Identificar o corpo humano como um todo, reconhecendo suas partes e a localização de cada uma delas.
- Reconhecer as próprias características físicas e a de outras pessoas, identificando semelhanças e diferenças entre as pessoas.
- Perceber alguns cuidados com o corpo, com relação à prevenção de acidentes e a saúde, de forma geral, adotando atitudes de noções básicas sobre os cuidados relacionados à saúde e ao

bem-estar individual e coletivo.

- Identificar os alimentos modificados e industrializados e suas influências para a saúde.
- Participar de atividades para prevenir a saúde e o bem-estar coletivo e individual, em relação ao reaproveitamento.
- Estabelecer a relação de semelhanças e diferenças entre diferentes espécies de seres vivos, percebendo suas características, e identificando algumas necessidades vitais relacionadas a outras espécies.
- Relatar e adotar alguns cuidados básicos com pequenos animais e vegetais em relação à vida deles e dos seres humanos por meio da criação e do cultivo.
- Observar, participar e acompanhar a horta, desde o plantar das mudas e sementes, a germinação com o uso dos recursos para o processo de desenvolvimento dos vegetais.
- Identificar e reconhecer algumas espécies da fauna e flora brasileira, diferenciando-as.
- Compreender a importância da água para os seres vivos adotando atitudes simples de não desperdício.
- Perceber e identificar os fenômenos da natureza, suas interferências na vida cotidiana.
- Pesquisar e participar de atividades que envolvam a observação da ação da luz, calor, som, força e movimento.

Intercomunicação e linguagem

É mediante das diversas linguagens que o homem adquire experiências do grupo social e de seu processo histórico. Nesse sentido, deve-se entender a linguagem como possibilidade de encontro entre os homens, e que quando falamos, escrevemos, dançamos ou cantamos, o estamos fazendo para alguém, com intenção de comunicar as conquistas alcançadas.

Linguagem oral

No Infantil IV e V, o trabalho com a linguagem oral deve ser uma continuidade dos encaminhamentos propostos para a etapa anterior, tendo em vista que cada criança apresenta seu próprio ritmo de aprendizagem da fala e da capacidade de expressar-se em momentos diferenciados.

Deve-se considerar que é usando a língua em situações comunicativas que as crianças terminam por descobri-las e reconstruí-la como sistema. Portanto deve ser apresentada de forma contextualizada, para que, por meio de sua utilização, a criança venha a dominá-la e a perceber a sua manifestação, lúdica e simbólica, na magia dos contos, trava-línguas, parlendas, histórias, canções, adivinhas, músicas, dramatização e outras.

O educador deve oportunizar momentos de uso da linguagem oral por meio de transmissão de recados, relatos de experiências, conversas informais, narração, reprodução, criação de histórias, a partir da escuta de textos lidos ou contados pelo educador e de escolhas de livros para leituras em sala de aula e na ciranda da leitura. É importante que o educador promova situações de conversa entre as crianças, mediante atividades como: brincadeiras orais (telefone sem fio, etc.), jogos com rimas, jogos de faz-de-conta, dramatizações de histórias ouvidas, vivenciadas ou criadas.

Linguagem escrita

É importante destacar que as primeiras formas de escrita da criança estão ligadas a suas atividades e a seu mundo, e cabe ao educador incentivar a criança a escrever, sem medo de errar, levando-a a pensar sobre o uso que essa linguagem pode ter na sociedade em que vive.

Num processo de alfabetização em que a criança não tem medo de errar, ela passa a formular hipó-

teses sobre a forma escrita de palavras desconhecidas, partindo da percepção espontânea de escritas no seu ambiente, de exemplos novos ensinados pelo educador ou de elementos que já conhece, produzindo, cada vez mais textos criativos.

No Infantil IV e V o trabalho deve ser a continuidade dos encaminhamentos realizados na etapa anterior, valorizando a presença do texto como objeto de leitura e produção, concebendo o texto, não, como soma de palavras ou frases, mas como uma ideia coerente e contextualizada.

A presença de materiais escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta a sua exploração, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes das crianças poderem fazê-lo de forma convencional. Para tanto, entendemos que é necessário desenvolver um trabalho que tenha como objetivo principal a compreensão das funções sociais da escrita, a partir dos múltiplos portadores de texto (jornais, embalagens, rótulos, livros diversos, etc.), apresentando e pesquisando junto com os alunos os diferentes símbolos, logomarcas, entre outros, e discutindo seus significados e ideias contidas neles.

Por isso há a necessidade de oportunizar momentos de criação de símbolos individuais, da turma, indicadores de lugares entre outros, redigir com os alunos: bilhetes, recados, cartas, textos coletivos, organizando a produção escrita dos alunos, em forma de livros, álbuns, jornais. Propor que as crianças registrem seu nome, o nome dos colegas, dos objetos, listas de palavras, em diversas situações, e também solicitar aos alunos que produzam seus textos, mesmo sem grafá-los de maneira convencional.

Linguagem plástica

O processo de aprendizagem em linguagem visual acontece no contato com os objetos de arte e no fazer artístico. Ter acesso à produção artística legada ao mundo é um direito. Nesse sentido, é necessário proporcionar às crianças experiências com várias e diferentes formas, destacando o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico.

> O desenho possui na natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, através de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, chão, areia, madeira, pano, utilizando-se de determinados instrumentos... (DERDYK, 1989, p.18)

O desenho manifesta a necessidade que a criança tem de agir sobre o mundo que a cerca, para comunicar-se com ele. É a partir dos rabiscos que, para os adultos parecem não significar nada, que as crianças pequenas expressam sentimentos, opiniões e aprendem a lidar com a realidade e com o imaginário.

No Infantil IV e V, o trabalho com a linguagem plástica deve ser uma continuidade dos encaminhamentos propostos na etapa anterior, ampliando o repertório de imagens das crianças, estimulando a capacidade de realizarem a apreciação artística e de leitura dos diversos tipos de linguagem plástica. Oferecer ao trabalho com esse tipo de linguagem, uma conotação decorativa, utilizá-la como passatempo, ou como reforço de aprendizagem, são algumas das práticas correntes que devem ser evitadas.

Propõe-se um encaminhamento pedagógico para que o trabalho com essa linguagem cumpra o seu papel de auxiliar no desenvolvimento pleno das capacidades criadoras da criança, organizar situações para manipulação de materiais que possibilitem o reconhecimento das formas, linhas, cores e texturas, planejando situações em que a criança possa observar obras de arte, representando-as, por meio de diferentes materiais.

É importante que o educador crie um espaço organizado para que a criança possa utilizar-se da livre expressão, possibilitando sua autonomia, nos momentos de apreciação estética por meio de livros, vídeos, mostras de pinturas, dramatização, bem como a organização e cuidados com os materiais e os espaços utilizados na criação e produção artística.

Linguagem musical

A partir dos 3 anos, as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos, quanto maior a gesticulação, melhor.

Os educadores devem estimular as crianças a fazerem pesquisas e descobertas sonoras, explorando os sons do próprio corpo, materiais variados e instrumentos musicais.

O trabalho realizado com a linguagem musical no Infantil IV e V deve ser uma continuidade dos encaminhamentos propostos na etapa anterior; ela também visa desenvolver o gosto pela música, a sensibilidade, a percepção, a imaginação e as finalidades dessa forma de expressão.

O que caracteriza a produção musical das crianças nessa fase é a exploração dos sons e de suas qualidades, que são a altura, duração, intensidade e timbre. Nessa faixa etária o mais importante é que a criança possa ouvir, cantar e tocar muito, criando formas musicais, a partir da escuta e interpretação de obras musicais de diversos gêneros.

O educador deve explorar e identificar elementos da música, junto com a criança, para que ela possa se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo.

Linguagem corporal

A partir dos quatro anos, uma das características mais marcantes da criança na linguagem corporal é a possibilidade de planejar seu próprio movimento. O domínio corporal é amplo e a coordenação para recortar, colar, encaixar peças, sofistica-se.

O trabalho nessa faixa etária deve ser uma continuidade dos encaminhamentos realizados na fase anterior; os trabalhos devem proporcionar à criança oportunidade de desenvolver-se de forma global, a coordenação de seus movimentos e o seu equilíbrio, privilegiando momentos de brincadeiras. Na Educação Infantil o principal objetivo com essa linguagem é proporcionar à criança o conhecimento do próprio corpo, experimentando as possibilidades que ele oferece (força, flexibilidade, equilíbrio, entre outras), isso proporcionará integrá-lo e aceitá-lo, construindo uma autoimagem positiva e confiante.

O educador deve propor atividades, dentro e fora da sala, onde a criança possa movimentar-se, por meio de jogos, danças, circuitos, brincadeiras livres, jogos de regras, e outros movimentos.

O momento do parque também assume uma conotação diferente, não é apenas um intervalo para descanso das crianças e dos educadores, mas um momento de desafio, em que o educador, utilizando-se de materiais como: areia, balde, pás, pneus, bambolês e outros materiais que estarão auxiliando e estimulando a criança a desenvolver sua motricidade e socialização.

Linguagem matemática

Nos últimos tempos, o jogo ganhou importância na educação infantil, por se constatar que ele auxilia o desenvolvimento da criança. O jogo tem uma função lúdica e educativa, podendo se tornar uma estratégia didática.

> A situação de jogo, colocada dentro do interesse e possibilidades da criança, estimula a ação e o pensar, libera coragem e aventura na direção do novo. O desafio da descoberta leva a criança a refletir, a manipular, a agir, para solucionar uma situação problema (DANTE, 1996, p.37).

O jogo alia o divertimento com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e moral, manifestadas em grande número de competências: tomadas de decisões, representações mentais e simbólicas, escolha de estratégias, ações sensório-motoras, interações, observação e respeito às regras. O bom jogo não

é aquele que, necessariamente a criança pode dominar corretamente, mas o importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora, com condições de confrontar pontos de vista, refletir sobre sua ação e pensar como jogar de outras maneiras.

O trabalho com a linguagem matemática realizado no Infantil IV e V deve ser uma continuidade da etapa anterior; o educador deve proporcionar situações interessantes com materiais variados para trabalhar as relações matemáticas, estimulando as crianças a contar, agrupar objetos por semelhanças, elaborando um sistema de classificação, de comparar tamanho, largura e altura dos objetos, fazendo com que as crianças avancem na construção do conceito de número, assim como nos seus conhecimentos matemáticos.

As crianças devem ser estimuladas a comunicar suas ideias matemáticas, processos utilizados e resultados encontrados em situações problemas relativos a quantidade, espaço físico e medidas, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática. Também devem resolver situações-problema e construir, a partir delas, o significado das operações, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.

Para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, o educador deve lançar mão do trabalho com gráficos e tabelas para facilitar a leitura e a interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar as informações coletadas.

Objetivos

Linguagem Oral

- Ampliar suas possibilidades de comunicação e expressão participando de diversas anotações de intercambio social, nas quais possa contar suas vivencias e ouvir as de outras pessoas.
- Ampliar progressivamente as possibilidades de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens e reconhecendo sua função social.
- Observar e explorar o ambiente alfabetizador, para desenvolver a oralidade com linguagens simples.
- Observar e relatar fatos e experiências vividas em sequências temporais e causais.
- Ampliar seu vocabulário por meio de músicas e gestos, utilizando no cotidiano.
- Elaborar perguntas e respostas referentes ao contexto, diante das dúvidas, curiosidades e compreensão nas diversas situações, respeitando seu desenvolvimento e sua faixa etária.
- Argumentar, expondo suas ideias e pontos de vista.
- Questionar com respeito a situações adversas e ponto de vista do outro.
- Comunicar em todo contexto, ampliando vocabulário por meio de jogos verbais.
- Interpretar informações recebidas nas diversas situações de aprendizagem.
- Argumentar, com clareza, precisão e respeito, o que pensa, aquilo que acredita conhecer e reproduzir, oralmente, em jogos verbais e em diferentes contextos do cotidiano.
- Ouvir, contar e recontar histórias conhecidas, descrevendo personagens e características originais, cenários e objetos, com e sem a ajuda do professor.
- Reproduzir oralmente histórias conhecidas.
- Ouvir, contar e recontar histórias, aproximando do original, por meio de diferentes linguagens: corporal, musical, plástica e oral.

- Participar ativamente das dramatizações.
- Explorar as gravuras, imagens, objetos e escrita.
- Comunicar, cantando e gesticulando.
- Construir uma linguagem oral, implicando nas verbalizações e na negociação de sentidos, buscando uma comunicação.
- Explicar suas ideias e pontos de vista.
- Relatar e interpretar informações recebidas em várias situações de aprendizagem.
- Compreender que, para comunicar, pergunta-se e responde-se.
- Elaborar e responder com clareza e segurança.
- Relatar vivências, narrando fatos em sequência lógica e clareza da ideias.
- Compreender ordens e comandos.
- Participar de diálogos e conversas sobre suas experiências, desejos, expectativas e de diálogos, direcionados e livres, com crianças e adultos.
- Realizar busca de informações e pesquisa de dados, por meio da comunicação oral.
- Memorizar canções e poemas.

Práticas de Leitura

- Ouvir e ler textos de diferentes gêneros.
- Participar com prazer da leitura diária.
- Conhecer, observar, manusear e fazer leitura hipotética de materiais impressos.
- Demonstrar que valoriza a leitura como fonte de prazer e informação.
- Localizar em textos apresentados em sala, palavras solicitadas pelo professor.
- Ler, espontânea, intuitiva e convencional expressões, situações do cotidiano, símbolos, imagens e textos.
- Observar e manusear materiais como: cartazes, fotos, livros, móbiles, revistas.
- Ler palavras e pequenos textos com representações de imagens.
- Reconhecer o próprio nome.

Linguagem Escrita

- Registrar fatos, informações e histórias, por meio de desenhos.
- Perceber a função social da escrita.
- Estabelecer a relação da oralidade com a escrita.
- Distinguir números e letras.
- Identificar, completar fichas de palavras e nome de pessoas em cruzadinhas.
- Escrever o próprio nome, recorrendo ou não, a um referencial.
- Identificar o nome das pessoas, dos colegas escrito nas diversas situações do cotidiano.
- Identificar algumas letras do alfabeto.

» Compreender que as letras podem ser representadas em diferentes formas (cursiva/manuscrita, bastão, maiúscula e minúscula).

» Compreender que existe uma ordem alfabética na escrita.

» Identificar algumas letras do alfabeto, estudadas em situações diferentes e contextualizadas.

» Riscar e rabiscar espontaneamente.

» Praticar a escrita de próprio punho.

» Transcrever receitas, descrever brincadeiras.

» Participar de ditado de figuras, soletrando e recortando e outros ditados.
» Participar na construção de textos coletivos.
» Demonstrar respeito pelas produções escritas.
» Remontar pequenos textos significativos.
» Participar da produção de textos coletivos, observando a sequência lógica dos fatos e a clareza de ideias.
» Realizar grafismos, imitando a escrita convencional.
» Escrever palavras como souber.
» Reproduzir o próprio nome, do professor e dos colegas.
» Escrever da esquerda para a direita, reconhecendo a direcionalidade da escrita.
» Participação de situações em que se faz necessário o uso da escrita.

Linguagem Plástica

» Criar desenhos, pinturas, colagens e modelagens, a partir de seu repertório e dos elementos de linguagem das artes visuais: ponto, linha, cor, forma, espaço, volume, entre outros.
» Cuidar e organizar os materiais da sala de aula.
» Demonstrar cuidado com o próprio corpo e com o dos colegas, ao estabelecer contato com os suportes e materiais de arte.
» Reconhecer a importância das suas produções e da arte como um todo.
» Conhecer, produzir e registrar elementos de espaços bi e tridimensionais.
» Realizar produções e projetos artísticos, com base na exploração dos elementos e dos espaços.
» Reconhecer a importância das produções.
» Respeitar e cuidar das produções individuais e coletivas.
» Observar e aprofundar as possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
» Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens e criar outras produções, a partir do seu repertório.
» Expressar a criatividade por meio de recursos, como lápis, pincel, brocha, carvão, carimbo, modelagem, pintura.
» Reconhecer as cores: branca, amarela, vermelha, azul, preta, verde, laranja, roxa, rosa, marrom, cinza, lilás.
» Reconhecer a diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, entre outras.
» Apreciar suas produções e as dos colegas, por meio de observações, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
» Observar e interpretar imagens e objetos.
» Narrar e descrever a leitura de obras de arte.

- Identificar os elementos da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, luz, entre outros.
- Apreciar as artes visuais, relacionando-as com suas experiências pessoais.
- Representar objetos, cenas e pessoas por meio de desenho, pintura, modelagens e construções.
- Apreciar e observar obras de arte.
- Reconhecer e valorizar a arte e as diversas formas de manifestações culturais brasileiras.
- Conhecer informações históricas e culturais sobre as obras de arte, percebendo objetos do passado e do presente.

Linguagem Musical

- Desenvolver a improvisação musical, por meio de jogos e brincadeiras.
- Participar de diferentes situações, com diversas canções, para desenvolver a memória musical
- Reconhecer a organização dos sons e silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com obras diversas.
- Explorar e identificar os elementos da música, para expressar e interagir com os outros, ampliando o seu conhecimento de mundo.
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.
- Identificar e expressar, em diferentes contextos musicais, as seguintes características: altura, duração, intensidade e timbre.
- Compreender que constroem instrumentos e que existem materiais para confeccioná-los.
- Manipular materiais adequados à confecção de instrumentos.
- Explorar sobre a origem e história do instrumento musical estudado.
- Desenvolver a habilidade de improvisação ou composição coletiva, para utilizar os instrumentos criados.
- Desenvolver a oralidade e interagir com o outro, por meio da música.
- Participar de vários contextos musicais.
- Reconhecer várias características, pelo silêncio e pelos sons, diferenciando a altura da duração, da intensidade e do timbre.
- Brincar e praticar a improvisação musical por meio jogos, brincadeiras e danças.
- Participar de diversas canções para desenvolver a memória musical, o ritmo e a expressão corporal.
- Expressar e utilizar variações e densidade na organização e realidade de algumas músicas.
- Reconhecer os elementos básicos das obras musicais e interpretá-las.
- Ampliar os conhecimentos sobre a produção musical, por meio das informações a respeito das obras ouvidas e de seus compositores.
- Reconhecer e interpretar obras musicais de diversos estilos da produção brasileira.
- Identificar a música como meio de aproximação das pessoas e do desenvolvimento da oralidade.
- Observar e escolher materiais para a construção de instrumentos, utilizando recursos técnicos.
- Apontar alguns instrumentos musicais para estudar sua origem e sua história.
- Interagir e contribuir na construção coletiva de improvisação musical, usando instrumentos criados.
- Identificar e construir, coletivamente, músicas que rimam.
- Reconhecer a música clássica e valorizá-la como ritmo poético.

- Desenvolver improvisações, composições e interpretações musicais, expressando sensações, sentimentos e pensamentos, ao improvisar músicas.
- Escutar diversas obras musicais de diferentes estilos, cultura, épocas e gêneros da produção musical brasileira.
- Reconhecer e compreender que os elementos musicais básicos se repetem para dar forma à produção musical.
- Compreender que a diversidade musical é de origem brasileira e de outros países.
- Relacionar obras musicais aos seus compositores e desenvolver conhecimentos básicos sobre a produção musical.

Linguagem Corporal

- Expressar intencionalmente os movimentos nas diversas brincadeiras e nas atividades no cotidiano.
- Conhecer e reconhecer algumas estruturas rítmicas e expressar corporalmente, por meio das brincadeiras e de outros movimentos.
- Demonstrar o conhecimento estético do movimento, por meio diferentes modalidades da dança.
- Praticar gestos e posturas, expressando sensações, limites, potencialidades e integridade do próprio corpo.
- Desenvolver o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Participar de brincadeiras e jogos que propiciem ações de correr, andar, subir, descer, escorregar, pendurar, movimentar, dançar, entre outros.
- Expressar satisfação pelas suas conquistas corporais e respeitar as suas limitações e do outro.
- Manipular materiais, objetos e brinquedos diversos, para aperfeiçoar as habilidades manuais.
- Empregar recursos para deslocar com segurança e desenvolver as habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nas atividades.
- Reconhecer as partes do seu corpo e valorizar sua própria imagem.
- Utilizar com segurança o deslocamento, para andar, correr, pular, entre outros.
- Explorar e aperfeiçoar movimentos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado do desenho, do lançamento, utilizando suas habilidades manuais.
- Reconhecer a função simbólica dos jogos e participar das etapas dos jogos.
- Conhecer algumas regras de jogos e brincar, cumprindo-as.

Linguagem Matemática

- Participar e realizar contagens orais por meio de brincadeiras e jogos.
- Empregar e registrar o vocabulário da comunicação de quantidade, por meio da linguagem oral ou por registros não convencionais.
- Seriar e classificar materiais e objetos segundo critérios determinados pela própria consideração da criança ou pelo professor, em brincadeiras, jogos e outras (cor, tamanhos, entre outras).
- Compreender e identificar a função social do número.
- Estabelecer ordenação de elementos, pessoas, objetos e números, de forma não convencional.
- Identificar números em diversos contextos e diferenciar letras de números.
- Identificar o que vem antes e depois (objetos, pessoas ou materiais).
- Participar de atividades, de filas de alunos, desenhos, identificando a ordem crescente nas indicações.
- Relacionar o número com a quantidade.

- Registrar e utilizar raciocínio lógico, para resolução de simples problemas não convencionais, empregando noções simples de cálculo mental.
- Identificar, comparar e registrar quantidades não convencionais.
- Identificar e registrar números utilizados no contexto diário.
- Resolver problemas, envolvendo adição e subtração e conceitos de juntar, acrescentar e tirar, manipulando materiais de formas não convencionais.
- Compreender o que é uma dezena e a sua importância no sistema de numeração.
- Resolver e registrar as soluções de problemas, utilizando os materiais concretos.
- Demonstrar habilidades de raciocínio lógico e eliminar possibilidades, levantando hipóteses em simples situações.
- Compreender e demonstrar a sequência dos numerais ordinais, de forma não convencional.
- Interpretar a adição e subtração com os conceitos de juntar, acrescentar/tirar, comparar e completar, usando estratégias não convencionais.
- Agrupar elementos de 2 em 2, de 3 em 3, entre outros, por meio de brincadeiras e jogos.
- Participar de atividades individuais e coletivas, associando e registrando numerais, relacionando a suas respectivas quantidades.
- Observar, manipular e conhecer algumas cédulas e moedas no sistema monetário brasileiro atual.
- Observar e relacionar o contexto em que está inserido com os conceitos matemáticos.
- Identificar algumas regularidades, comparando com as escritas numéricas.
- Desenvolver noções de grandeza e medidas.
- Demonstrar as diferenças do dia e da noite.
- Relacionar a sua altura com a dos outros colegas.
- Explorar, comparar, identificar (tempo) com estratégias não convencionais.
- Desenvolver as noções de medida de comprimento pela unidades não convencionais.
- Desenvolver a ideia de medida de tempo convencional (relógio) e relacionar com as não convencionais.
- Compreender e representar ideias simples de tempo: dias, meses, ano e as estações do ano.
- Desenvolver as noções de semelhanças e diferenças das figuras geométricas.
- Identificar os conceitos matemáticos de localização espacial: em cima, em baixo, frente, atrás, ponto de referência.
- Identificar e representar ambiente e trajetos.
- Utilizar vocabulário pertinente, em diversas situações relacionadas às posições.
- Reconhecer posições de objetos, por meio de brincadeiras e jogos.
- Identificar pontos de referências e localização no espaço.

Competências e habilidades a serem trabalhadas na Creche

Identidade e autonomia pessoal

Infantil 1

- Comunicação e expressão de seus desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades, em brincadeiras e atividades do dia a dia.
- Reconhecimento progressivo do seu próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz, valorizando suas características físicas, étnicas.
- Realização de ações simples, relacionadas à higiene das mãos e do rosto, com auxílio do professor.
- Interesse em experimentar novos alimentos e comer, sem ajuda, sozinho.
- Consumo de alimentos saudáveis, experimentando diferentes alimentos, (amassados com garfo ou frutas raspadas, iniciando o processo de alimentação complementar), aprendendo a demonstrar gostos e necessidades.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- Compreensão do "não", toda vez que se colocar em perigo, seus colegas e professores, mudando de atitude.
- Iniciativa para solicitar ajuda, nas situações em que isso for necessário e para atendimento de suas necessidades.
- Realização de pequenas ações do dia a dia ao seu alcance, adquirindo maior independência.
- Interesse por brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Participação em brincadeiras de esconder e achar, imitação, entre outras.
- Relacionamento em brincadeiras com outras crianças, professores e pessoas com as quais convive, criando vínculo afetivo.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras simples de convivência.
- Expressão e manifestação de desconforto, em relação à presença de urina e fezes nas fraldas e nas roupas, controlando, gradativamente, os esfíncteres.
- Interação com colegas, professores e ambiente, reconhecendo-os e adaptando-se ao ambiente escolar.
- Reconhecimento de sua imagem por meio do espelho e fotografia.
- Reconhecimento de seu nome e atendimento quando solicitado, percebendo-se na sua individualidade.
- Construção de vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites,

PREFEITURA DE
PONTA GROSSA

sendo valorizado e interagindo com o grupo.

- Participação em situações que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Diferenciação de alimentos (doce, salgado, amargo, azedo) e de texturas (líquido, pastoso e sólido), reconhecendo-os nas refeições diárias.
- Troca e partilha de brinquedos disponibilizados ao grupo.
- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.
- Identificação de membros da família, percebendo-se como parte deste e de outros grupos sociais.

Infantil II

- Participação de atividades que envolvem histórias, brincadeiras, jogos, e canções que digam respeito a tradições culturais de sua comunidade e de outras.
- Conhecimento, valorização e respeito a histórias e culturas africana e afro-brasileira, povos indígenas, asiáticos, europeus e de outros países, incentivando a igualdade e combatendo a discriminação.
- Comunicação e expressão de seus desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades, em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
- Demonstra que lida bem com os sentimentos de separação da família, nos momentos em que se encontra na instituição de ensino.
- Expressão e manifestação de desconforto, em relação à presença de urina e fezes nas fraldas ou roupas, controlando, gradativamente, os esfíncteres e realizando tentativas de se limpar sozinho.
- Expressão por meio da fala, quando estiver sentindo algum desconforto físico.
- Participação de situações que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Construção de vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites, valorizando e interagindo com o grupo.
- Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance, para que adquira maior independência.
- Identificação gradativa das atividades que pode realizar sozinho, como tomar banho, lavar as mãos, comer, andar, etc.
- Identificação gradativa de algumas particularidades próprias e das pessoas com quem convive no seu cotidiano, em situações de interação.
- Aproximação e convivência com outros adultos da escola.
- Interação com colegas, professores e ambiente, reconhecendo e adaptando-se ao ambiente escolar, tocando, brincando, imitando.
- Participação dos momentos de interação com crianças maiores da instituição.
- Identificação de adultos e colegas que estão a sua volta, quando solicitadas pelo nome.
- Demonstração de iniciativa para dirigir-se ao professor para atender a suas necessidades.
- Convivência com a rotina: organização do tempo, do espaço e referência do adulto, construindo, gradativamente, sua identidade e autonomia.
- Compreensão do "não", toda vez que se colocar em perigo, os colegas e educadores, mudando de atitude.
- Conhecimento e aprendizagem de regras simples de convivência em diferentes contextos, com

respeito e autonomia, prevenindo acidentes.

- Reconhecimento de sua imagem, por meio do espelho e fotografia.
- Desenvolvimento de uma imagem positiva de si, atuando de forma independente, com confiança nas suas capacidades.
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo, das diferentes sensações e ritmos que produz, valorizando suas características físicas, étnicas, nomeando e identificando algumas partes.
- Construção da identidade corporal: menino e menina.
- Reconhecimento gradativo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Demonstração de atitudes de cuidado com o próprio corpo, conhecendo suas possibilidades e limites.
- Construção de sua imagem corporal e pessoal nas interações com adultos, criança, natureza e cultura.
- Percepção que objetos/brinquedos não devem ser colocados em algumas partes do corpo (boca, nariz, ouvidos, olhos), aprendendo a se prevenir.
- Demonstração de interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Participação em brincadeiras de esconder e achar e em brincadeiras de imitação.
- Relacionamento em brincadeiras com outras crianças, professores e profissionais da instituição, criando vínculo afetivo.
- Construção de ações independentes a respeito de escolhas de espaços e brinquedos, aprendendo a brincar com adultos e crianças, a conviver e a tomar decisões.
- Realização de trocas e partilhas de brinquedos disponibilizados no grupo.
- Participação de forma ativa da organização da sala, após a realização das atividades.
- Construção de atitudes de manutenção e prevenção e cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
- Identificação de objetos de uso pessoal, desenvolvendo atitudes de organização e cuidados com eles.
- Identificação dos locais onde os materiais são guardados.
- Diferenciação de alimento (doce, salgado, amargo, azedo) e texturas (líquido, pastoso e sólido), reconhecendo-os nas refeições diárias.
- Demonstração de interesse em experimentar novos alimentos e em comer sozinho, fazendo tentativas na utilização de utensílios para a alimentação (talheres, copos e guardanapos).
- Consumo de alimentos saudáveis, experimentando novos alimentos e aprendendo a demonstrar gostos e necessidades.
- Reconhecimento do seu nome, dos colegas e professores, dirigindo-se a eles para expressar seus desejos e necessidades, construindo um processo de interação, identificação de si e dos outros, atendendo quando solicitado, percebendo-se na sua individualidade.
- Identificação de membros da família, percebendo-se como parte deste e de outros grupos sociais.
- Realização de ações simples relacionadas à higiene das mãos e do rosto, com e sem auxílio do professor.
- Desenvolvimento de hábitos de asseio, pedindo licença para ir ao banheiro, lavar as mãos, limpar o nariz, entre outros.
- Convivência e respeito à diversidade, falando de suas diferenças, sem preconceito.

» Percepção que as pessoas são diferentes pelas características físicas, culturais e religiosas, respeitando-as como ser humano.

» Conhecimento de diferentes tipos de linguagem (Libras, Braile...), percebendo como formas de comunicação social.

» Interação com crianças que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno, estabelecendo relações de aprendizagem, respeito e igualdade social.

Infantil III

» Participação de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos, e canções que digam respeito a tradições culturais de sua comunidade e de outras.

» Conhecimento, valorização e respeito a histórias e culturas africana e afro-brasileira, incentivando a igualdade e combatendo a discriminação.

» Percepção das contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países, relacionando com as contribuições da cultura local.

» Comunicação e expressão de seus desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades, em brincadeiras e nas atividades cotidianas.

» Expressão por meio da fala, quando está sentindo algum desconforto físico.

» Demonstração de lidar bem com os sentimentos de separação da família, nos momentos em que se encontra na instituição de ensino.

» Participação de situações que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.

» Identificação gradativa de algumas particularidades próprias e das pessoas com quem convive no seu cotidiano em situações de interação.

» Identificação gradativa das atividades que pode realizar sozinho, como tomar banho, lavar as mãos, comer, andar etc.

» Construção da independência, demonstrando cuidados em relação à alimentação (comer e escolher os alimentos), ao brincar, ao vestir e aos hábitos de higiene (limpar-se e lavar as mãos).

» Participação de forma cooperativa em atividades coletivas.

» Participação dos momentos de interação com crianças maiores da instituição.

» Iniciativa em dirigir-se ao professor, para atender suas necessidades e vontades.

» Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.

» Desenvolvimento da sua autoestima e hábitos de autocontrole.

» Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance, para que adquira maior independência.

» Reconhecimento gradativo do próprio corpo, das diferentes sensações e ritmos que produz, valorizando suas caraterísticas físicas, étnicas, explorando seus limites e potencialidades.

» Demonstração de atitudes de cuidado com o próprio corpo.

» Construção e afirmação de sua imagem corporal e pessoal, nas interações com adultos, crianças, natureza e cultura.

» Percepção que objetos/brinquedos não devem ser colocados em algumas partes do corpo como: boca, nariz, ouvidos, olhos, aprendendo a se prevenir.

» Identificação dos adultos e colegas que estão a sua volta, quando solicitadas pelo nome.

- Demonstração de atitudes de respeito à opinião do outro.
- Iniciativa para vivenciar o diálogo como forma de comunicação e interação social.
- Participação em situações que envolvem a combinação de algumas regras de convivência em grupo, e aquelas referentes ao uso de materiais do espaço, quando isso for pertinente.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- Conhecimento e aprendizagem de regras simples de convivência, em diferentes contextos, com respeito e autonomia.
- Identificação de algumas regras e limites em relação à prevenção de acidentes e autocuidados.
- Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Participação em brincadeiras de esconder e achar, e em brincadeiras de imitação.
- Relacionamento em brincadeiras com outras crianças, professores e profissionais, criando vínculo afetivo.
- Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
- Iniciativa em brincar com diferentes gêneros, percebendo semelhanças e diferenças nas ações realizadas pelas pessoas de gênero sexual diferenciado.
- Realização de trocas e partilhas de brinquedos disponibilizados no grupo.
- Reconhecimento e identificação do próprio nome, dos colegas, das pessoas de seu convívio familiar e professores, dirigindo-se a eles para expressar seus desejos e necessidades, construindo um processo de interação e identificação de si e dos outros.
- Demonstração de cuidados com os materiais e com os objetos produzidos, individualmente e em grupo.
- Organização de atividades simples do cotidiano (arrumar a mesa, guardar brinquedos, colocar e tirar calçados).
- Interação com colegas, professores e ambiente, reconhecendo e adaptando-se ao ambiente escolar.
- Convivência com a nova rotina: organização do tempo, do espaço e referência do adulto, construindo, gradativamente, sua identidade e autonomia.
- Integração gradativa com os colegas de sua turma e demais crianças da instituição, trocando experiências e vivências diárias.
- Conhecimento dos espaços da instituição, possibilitando a autonomia no seu deslocamento.
- Construção de atitudes de manutenção, preservação e cuidados com seus pertences e da instituição.
- Participação de forma ativa da organização da sala, após a realização das atividades.
- Reconhecimento de usa imagem, por meio do espelho e fotografias.
- Desenvolvimento de uma imagem positiva de si, atuando de forma independente, com confiança nas suas capacidades.
- Construção de vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites, sendo valorizado e interagindo com o grupo.
- Apresentação do controle esfincteriano, realizando tentativas de se limpar sozinho.
- Percepção da importância da higiene após atividades com tinta, areia, terra, entre outros, bem como antes e após as refeições.
- Realização da higiene das mãos e rosto, com ou sem ajuda.
- Desenvolvimento de hábitos de asseio, pedindo para ir ao banheiro, lavar as mãos, limpar o nariz, entre outros.
- Identificação de objetos de uso pessoal, desenvolvendo atitudes de organização e cuidados com eles.
- Identificação dos locais onde os materiais são guardados.

- Construção de ações independentes a respeito de escolhas de espaços e brinquedos, aprendendo a brincar com adultos e crianças, a conviver e a tomar decisões.
- Interação com o grupo, convivência e respeito a diversidade, falando de suas diferenças, sem preconceito.
- Percepção de que as pessoas são diferentes pelas características físicas, culturais e religiosas, respeitando-as como ser humano.
- Conhecimento de diferentes tipos de linguagem (Libras, Braile...), percebendo como formas de comunicação social.
- Interação com crianças que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno, estabelecendo relações de aprendizagem, respeito e igualdade social.
- Identificação de membros da família, percebendo-se como parte deste e de outros grupos sociais.
- Diferenciação de alimento (doce, salgado, amargo, azedo) e texturas (líquido, pastoso e sólido), reconhecendo-os nas refeições diárias.
- Consumo de alimentos saudáveis, experimentando novos alimentos, aprendendo a demonstrar gostos e necessidades e a comer sem ajuda.

Descobertas dos meios físico, social e natural

Infantil 1

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros.
- Participação de situações que envolvam ditados populares, parlendas, cantigas de rodas, artefatos, costumes, entre outros.
- Conhecimento de diferentes grupos sociais (família, instituição de ensino), sentindo-se como membro.
- Desenvolvimento de noções básicas sobre a importância da família mediante brincadeiras, jogos, canções, entre outras.
- Demonstração em brincar com outras crianças, interagindo com elas.
- Conhecimento e respeito às regras simples de convivência em diferentes situações do cotidiano.
- Participação em atividades e projetos relacionados à observação das paisagens, lugares, dentro e no entorno da instituição.
- Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito.
- Exploração do meio ambiente à medida que se desloca pelo espaço.
- Desenvolvimento de comportamentos de investigação, respeito e preservação ao mundo natural.
- Participação em atividades que possibilitem contato com elementos da natureza (terra, pequenos animais e algumas plantas, entre outros), desenvolvendo atitudes de cuidados.
- Reconhecimento de alguns meios de transportes para os seres humanos.

» Participação em brincadeiras de faz de conta, utilizando meios de comunicação.

» Exploração e conhecimento do próprio corpo, por meio do uso das suas habilidades físicas, motoras, perceptivas e sensoriais

» Conhecimento de diferentes animais, percebendo sons, moradia, locomoção, alimentação, entre outros.

» Conhecimento de diferentes plantas, aprendendo a cuidar da natureza.

Infantil II

» Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito a tradições culturais de sua comunidade e de outros.

» Conhecimento de algumas manifestações culturais, demonstrando interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade.

» Percepção de que é membro de diferentes grupos sociais.

» Conhecimento dos diferentes grupos sociais (família, unidade de ensino), sentindo-se como membro.

» Conhecimento de diferentes espaços de convívio social (escola, família, igreja) como locais de conhecimento cultural e social.

» Demonstração de atitudes de colaboração, solidariedade e respeito, identificando diferenças em seu grupo.

» Desenvolvimento de noções básicas sobre a importância da família e a relação de parentesco (mãe, pai, irmãos ou outras com as quais convive).

» Identificação da família como um grupo social, interagindo com eles e reconhecendo sua importância.

» Identificação e nomeação dos membros da família.

» Conhecimento da importância da escola e da sua sala de aula.

» Identificação e conhecimento do nome dos professores e colegas da turma.

» Exploração do espaço da sala de aula em diferentes posições e perspectivas, com o auxílio do professor.

» Reconhecimento da sala e dos demais espaços, em atividades livre ou dirigidas.

» Conhecimento e respeito a regras simples de convivência, em diferentes situações do cotidiano.

» Compreensão das regras e limites ao brincar e agir, reconhecendo-se como parte do grupo.

» Participação em atividades relacionadas à observação das paisagens e lugares, dentro e em torno da instituição.

» Exploração do meio ambiente à medida que se desloca pelo espaço.

» Exploração do ambiente, para que se relacione com pessoas, estabeleça contato com elementos da natureza (plantas, terra, pequenos animais, objetos diversos, entre outros), desenvolvendo atitudes de cuidado e estimulando a curiosidade e interesse.

» Desenvolvimento de comportamentos de investigação, respeito e preservação ao mundo natural.

» Observação dos fenômenos naturais, questionando e elaborando hipóteses sobre eles.

» Observação dos elementos da natureza (terra, ar, fogo e água), identificando-os e nomeando-os.

» Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito.

» Reconhecimento da ação humana na transformação do meio ambiente (poluição, desperdício de água) por meio da economia e reciclagem.

» Reconhecimento de alguns meios de transportes para os seres humanos.

- Participação em brincadeiras de faz-de-conta utilizando meios de comunicação.
- Exploração e conhecimento do próprio corpo, por meio do uso de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.
- Reconhecimento das características do desenvolvimento do corpo humano.
- Reconhecimento dos cinco sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar).
- Identificação das necessidades básicas dos seres vivos: abrigo, alimentação, cuidados, água, luz, calor.
- Participação em atividades que possibilitem contato aos pequenos animais e algumas plantas.
- Reconhecimento das características do corpo dos animais: crescimento e mudanças.
- Reconhecimento e nomeação de alguns animais.
- Identificação de animais aéreos, aquáticos, terrestres, diferenciando seu habitat.
- Identificação nas plantas de sua importância para a vida dos seres vivos, preservando-as e cultivando-as.
- Conhecimento de diferentes plantas, aprendendo a cuidar da natureza.
- Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.
- Reconhecimento da importância do ato de se alimentar para a saúde do corpo.
- Exploração de diferentes brinquedos e espaços em atividades livres ou dirigidas.
- Demonstra interesse em brincar com outras crianças interagindo com elas.
- Reconhecimento gradativo de situações de perigo em seu ambiente.

Infantil III

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito a tradições culturais de sua comunidade e de outros.
- Conhecimento de algumas manifestações culturais demonstrando interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade.
- Compreensão e identificação de alguns papéis sociais, exercidos por diferentes pessoas nos diferentes contextos.
- Conhecimento dos diferentes grupos sociais (família, instituição), sentindo-se como membro.
- Demonstração de atitudes de colaboração, solidariedade e respeito, identificando diferenças em seu grupo.
- Conhecimento do modo de ser, viver e trabalhar do grupo social em que está inserido.
- Conhecimento de diferentes espaços de convívio social (escola, família, igreja), como locais de conhecimento cultural e social.
- Percepção das transformações ocorridas ao longo do tempo nos espaços de convivência.
- Conhecimento sobre a importância da família, nomeando os membros que a compõem e algumas regras de convivência.
- Identificação da formação dos grupos familiares: relações de parentesco.
- Construção da sua história pessoal e da história da família.
- Percepção de ser um membro dos diferentes grupos sociais.
- Identificação de sua família como um grupo social, interagindo com eles e reconhecendo sua importância.
- Identificação e conhecimento dos nomes dos professores e colegas de turma.
- Reconhecimento dos espaços da escola.
- Reconhecimento dos seus pertences e demonstração de cuidados com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos, individualmente, e em grupo.
- Organização de atividades simples do cotidiano (arrumar a mesa, guardar brinquedos,

colocar e tirar calçados).

- Conhecimento de símbolos que identificam os diferentes ambientes da instituição, percebendo suas regras.
- Conhecimento e respeito a regras simples de convivência, em diferentes situações do cotidiano.
- Demonstração de interesse em brincar com outras crianças, interagindo com elas.
- Construção de diferentes cenários para as brincadeiras de faz-de-conta (cantinhos).
- Discussão e cooperação nas regras para as brincadeiras.
- Conhecimentos de alguns direitos da criança, como brincar, ir à escola, receber cuidados.
- Identificação, nas situações cotidianas, do respeito aos direitos das crianças.
- Conhecimento da casa como moradia e espaço de relacionamento.
- Conhecimento e distinção de diferentes tipos de moradia, relacionando aos materiais com que são construídos.
- Reconhecimento da importância da moradia, identificando-a como lar, e nomeando as dependências da casa, os objetos existentes neles e sua utilidade.
- Identificação, percepção e distinção de realidades urbanas e rurais, percebendo as diferenças.
- Reconhecimento da importância de se alimentar para a saúde do corpo.
- Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.
- Participação em atividades e brincadeiras que explorem as paisagens e os lugares, valorizando o ambiente escolar e a importância de adotar atitudes de manutenção e preservação do meio ambiente.
- Exploração do ambiente, para que se relacione com pessoas, estabeleça contato com elementos da natureza (plantas, terra, pequenos animais, objetos diversos, entre outros), desenvolvendo atitudes de cuidado, e estimulando a curiosidade e interesse.
- Aquisição de noções básicas de preservação do ambiente: separação do lixo.
- Observação dos fenômenos naturais, questionando e elaborando hipóteses sobre eles.
- Desenvolvimento de autonomia e interação com o meio ambiente, valorizando sua importância para a preservação das espécies e qualidade de vida.
- Participação de situações que valorizam a separação do lixo para reciclagem, preservando os recursos naturais.
- Conhecimento e identificação dos processos de transformação da natureza (chuva, relâmpagos, crescimento das plantas, dos animais e das pessoas, entre outros).
- Reconhecimento da ação humana na transformação do meio ambiente (poluição, desperdício de água), por meio da economia e reciclagem.
- Observação e reconhecimento da importância que os quatro elementos (terra, ar, fogo e água) possuem para a sobrevivência dos seres vivos (pessoas, plantas e animais), identificando-os e nomeando-os.
- Percepção das mudanças climáticas (calor, frio, chuva, sol, entre outros), identificando tipo de roupa que necessita, para utilizar em cada uma das mudanças.
- Reconhecimento de como usar os objetos do cotidiano, relacionados à segurança e à prevenção de acidentes e a sua conservação.
- Exploração e reconhecimento de objetos disponíveis para o grupo social a que pertence, como brinquedos, máquinas, etc.
- Construção de conceitos de causa e efeito ao explorar propriedades dos objetos (som, odor, mudanças de forma ou tamanho, consistência, temperatura entre outros).
- Identificação da evolução dos meios de transporte, alguns sinais de trânsito, bem como os cuidados necessários.

- Reconhecimento da utilidade dos meios de transporte para os seres humanos.
- Valorização dos sinais de trânsito em atividades práticas.
- Conhecimento dos meios de comunicação, sua evolução no tempo, sua utilidade e função.
- Utilização dos meios de comunicação em brincadeiras de faz-de-conta.
- Percepção dos cuidados com o próprio corpo e com o dos colegas, com a prevenção de acidentes e com a saúde, de forma geral.
- Conhecimento do próprio corpo, por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas, reconhecendodo seu desenvolvimento: crescimento e mudanças.
- Reconhecimento das características do desenvolvimento do corpo humano: semelhanças e diferenças.
- Identificação das partes do corpo do ser humano e de sua função.
- Reconhecimento dos cinco sentidos (audição, olfato, paladar, visão e tato).
- Percepção da sequência cronológica do crescimento do ser humano e dos animais.
- Percepção das relações de interdependências entre os seres vivos e o ambiente, quanto a cuidados, alimentação, moradia e higiene.
- Identificação das necessidades básicas dos seres vivos (abrigo, alimentação, cuidados, água, luz, calor).
- Conhecimento com ações práticas, individual e coletiva, de cuidados básicos com pequenos animais e vegetais, no cotidiano, por meio da sua criação e cultivo.
- Contato, cuidados básicos e respeito aos animais pequenos.
- Conhecimento de diferentes animais, percebendo sons, moradia, locomoção, alimentação, entre outros.
- Reconhecimento e identificação de características dos animais.
- Identificação dos animais aéreos, terrestres e aquáticos, diferenciando seu habitat.
- Conhecimento de diferentes plantas, aprendendo a cuidar da natureza.
- Identificação, nas plantas, da sua importância para a vida dos seres vivos, preservando e cultivando-as.
- Participação da merenda escolar, entendendo que o desperdício é prejudicial à vida do planeta.
- Envolvimento em pesquisa e observação sobre a ação da luz, calor e movimento, por meio de fotos.
- Conhecimento dos processos de transformação da natureza (chuva, relâmpagos, crescimento das plantas, dos animais, das pessoas, entre outros).
- Reconhecimento da ação humana na transformação do meio ambiente (poluição, desperdício de água) mediante economia e reciclagem.

Intercomunicação e linguagem

Infantil 1

- Linguagem Oral
  - Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar-se, expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos, nas diversas situações de interação do dia a dia.
  - Exploração de gravuras, objetos, brinquedos, fotos, livros com ilustrações coloridas, móbiles e materiais que aguçam a oralidade.
  - Contação de histórias diversas, com gestos e dramatização.
  - Participação em jogos verbais, com histórias, poemas, canções e contos.
  - Utilização da linguagem corporal e gestual (sorriso, choro, beijos, balanço da cabeça – sim ou

não), adequando-as às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressando ideias, sentimentos, necessidades e desejos.

- Demonstração de interesse em comunicar-se com outras pessoas, por meio de gestos ou verbalmente, aumentando seu vocabulário e sua interação.
- Desenvolvimento de possibilidades de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades utilizando diversas linguagens.

- Práticas de Leitura
  - Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita por adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, entre outros.
  - Participação em atividades do dia a dia, nas quais se faz necessário o uso da leitura.
  - Demonstração de interesse por situações de leitura realizadas pelo educador, utilizando-se de diferentes gêneros textuais.
  - Identificação de figuras, nomeando objetos representados.

- Linguagem Escrita
  - Observação e manuseio de materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros.
  - Participação em atividades diárias, nas quais se faz necessário o uso da escrita.
  - Observação de imagens, utilizando diferentes recursos (livros infantis, revistas, cartazes, gibis, entre outros).
  - Percepção de que os diferentes materiais riscantes (giz de cera, tinta, cola colorida, carvão, entre outros), podem ser utilizados para expressar sentimentos, ideias por meio do grafismo.
  - Manuseio de diferentes materiais e suportes de escrita, produzindo rabiscos e garatujas, estimulando a evolução do pensamento sobre a função e o significado dos registros.

- Linguagem Plástica
  - Exploração e manipulação de materiais (lápis e pinceis de diferentes texturas, planos, espaços e espessuras, brochas, carvão, carimbos, etc.), de meios (tintas, água, areia, terra, argila, diferentes tipos de massas, etc.), de variados suportes gráficos (jornal, papeis de diferentes formas e tamanhos, papelão, parede, chão, caixas, madeira, azulejo, etc.).
  - Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando à produção de marcas gráficas.
  - Cuidado com o próprio corpo e com o dos colegas, no contato com os suportes e materiais de arte.
  - Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.
  - Observação e identificação de imagens diversas.
  - Observação, conhecimento e identificação de cenas, obras de arte, fotografias, objetos, reali-

zando reelaboração delas e aprendendo a realizar comparações com a realidade.

- Conhecimento e identificação de diferentes gêneros das artes visuais (pintura, escultura, modelagem, entre outros).
- Apreciação, reconhecimento e valorização das suas produções e das dos colegas e das artes em geral, por meio da observação e leitura de alguns elementos da linguagem plástica.
- Utilização de diversos materiais, para se expressar livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, escultura, entre outros.

- Linguagem Musical
  - Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
  - Interpretações de músicas e canções diversas.
  - Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.
  - Escuta de obras musicais variadas.
  - Participação em situações em que interagem músicas, canções e movimentos corporais.
  - Apreciação musical.
  - Interação, expressão e comunicação, por meio da música e por meio de sons musicais ou não.
  - Percepção e utilização do próprio corpo como fonte rítmica e sonora (respiração, estalos de língua, palmas, bater dos pés, movimentos, maneiras de falar, cantar, entre outros).
  - Expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, corpo e materiais sonoros diversos.

- Linguagem Corporal
  - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
  - Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
  - Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto, apoiado na planta do pé com ou sem ajudas, etc.
  - Ampliação progressiva da destreza, para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc.
  - Desenvolvimento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais, em diversas situações cotidianas.
  - Reconhecimento do próprio corpo e suas partes em brincadeiras, no uso do espelho e interações com os outros, visando à exploração de suas potencialidades.
  - Conhecimento do corpo, por meio de movimentos, gestos e ritmos diversificados.
  - Dominação da posição sentada.
  - Engatinhar em diferentes espaços.
  - Conquistas da posição de pé, percebendo os movimentos dos pés para andar.
  - Ampliação gradativa do controle sobre o próprio corpo e seus movimentos.
  - Desenvolvimento da coordenação motora global.

- Percepção dos seus próprios movimentos e postura corporal.
- Desenvolvimento dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) através de movimento e vivências diárias.
- Manipulação de brinquedos e materiais diversos, para o aperfeiçoamento das habilidades motoras.
- Movimentação por possibilidades de andar, rolar, correr, saltar, entre outros, desenvolvendo a orientação espacial e a lateralidade.
- Participação em brincadeiras, com movimentos corporais em espaços amplos, interagindo com colegas.
- Descoberta de novas formas de brincar com o seu corpo e com objetos.

- Linguagem Matemática
  - Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas, junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
  - Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas, de forma a existirem quantidades individuais suficientes, para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.
  - Observação e exploração do ambiente para o desenvolvimento da percepção e comparações dos objetos e brinquedos.
  - Estabelecimento de relações entre semelhanças e diferenças entre os objetos, adquirindo, gradativamente, noções de classificação.
  - Percepção de diferentes cores no ambiente e objetos.

Infantil II

- Linguagem Oral
  - Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, necessidades, vontades e sentimentos por meio de interação no dia a dia.
  - Participação em contação de histórias diversas, com gestos e dramatização.
  - Participação em jogos verbais, como parlendas, poemas, canções, contos e adivinhações.
  - Observação e exploração da narrativa dos fatos do cotidiano, nos ambientes em que vivem (família, escolas, passeios e outros).
  - Participação em atividades orais: expressando ideias e sentimentos, respondendo a perguntas e comunicando suas experiências.
  - Compreensão e interpretação de textos.
  - Percepção da sequência lógica das ideias (temporal e causal).
  - Utilização da linguagem corporal e gestual (sorriso, choro, beijos, balanço da cabeça – sim ou não), adequando-as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressando ideias, sentimentos, necessidades e desejos.
  - Demonstração de interesse em comunicar-se com outras pessoas, por meio de gestos ou verbalmente, aumentando seu vocabulário e sua interação.
  - Desenvolvimento de possibilidades de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades utilizando diversas linguagens.
  - Identificação da linguagem oral como forma de comunicação, utilizando-a de forma clara no encadeamento de palavras (frases).

- Participação de situações cotidianas que envolvam a necessidade de explicar, argumentar suas ideias, construindo situações de diálogos.
- Verbalização das ações a partir de situações reais ou por meio de atividades com diferentes gêneros textuais (poemas, cantigas, parlendas, quadrinhas, contos infantis, entre outros).
- Realização de reconto de histórias que lhe são lidas ou contadas.
- Realização de relatos de experiências e situações vividas em brincadeiras, festas, passeios, com a intervenção do adulto e dos recursos visuais, como ilustração.
- Nomeação de objetos diversos.
- Participação de diferentes maneiras em situações de diálogo.

- Práticas de Leitura
  - Participação e interação em situações de leitura feita pelos adultos de diferentes tipos de texto, como poemas, receitas, lista de nomes, contos, parlendas, trava-línguas, entre outros.
  - Participação em atividades do dia a dia, nas quais se faz necessário o uso da leitura.
  - Demonstração de interesse por situações de leitura realizadas pelo educador, utilizando-se de diferentes gêneros textuais.
  - Identificação de figuras, nomeando objetos representados.
  - Realização de leitura de textos não verbais: pinturas, fotografias, desenhos, imagens de revista e jornais.

- Linguagem Escrita
  - Observação e manuseio de materiais impressos como jornais, livros, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros.
  - Acesso a textos verbais: literários, informativo, adivinhas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas, poemas, ouvindo histórias.
  - Manuseio de diferentes materiais e suportes de escrita, produzindo rabiscos e garatujas, estimulando a evolução do pensamento sobre a função e o significado dos registros.
  - Percepção de que os diferentes materiais riscantes (giz de cera, tinta, cola colorida, carvão, entre outros) podem ser utilizados para expressar sentimentos e ideias, por meio do grafismo.
  - Escrita espontânea por meio de riscos e rabiscos, utilizando giz, giz de cera, piso, quadro, papel (tamanho grande), etc.
  - Participação em atividades diárias, nas quais se faz necessário o uso da escrita.
  - Uso de desenho como forma de representação de ideias.
  - Observação de imagens, utilizando diferentes recursos (livros infantis, revistas, cartazes, gibis, entre outros).
  - Desenvolvimento, gradativo, sobre a ideia de representação, realizando tentativas de escritas não convencionais.
  - Percepção da existência de textos escritos, que têm a função de comunicar pensamentos, intenções e sentimentos.
  - Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo de diferentes suportes textuais (livros, crachás, revistas jornais, rótulos, entre outros).
  - Familiarização, gradativa, com a escrita por meio da participação em situações nas quais se faz necessário o contato com livros.
  - Participação na construção de pequenos textos coletivos que envolvam situações reais e de faz-de-conta.

- Linguagem Plástica
  - Exploração e manipulação de materiais como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc. de meios como tintas, água, areia, terra, argila etc., e de variados suportes gráficos, como jornal, papéis de diferentes tamanhos e formas, papelão, parede, chão, caixas, madeira, azulejo, parede, diferentes tipos de massas etc.
  - Exploração, conhecimento e identificação de diferentes movimentos gestuais produzindo marcas gráficas, com o uso de giz de cera, tinta, areia, massas para pintura a dedo, colagens e massa de modelar.
  - Cuidado com o próprio corpo e com o corpo dos colegas, no contato com os suportes e materiais de arte.
  - Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.
  - Desenvolvimento das noções de cores: branca, amarela, vermelha, azul, preta.
  - Desenvolvimento da expressão plástica, explorando materiais diversos, como lápis, cola e pincéis de diferentes texturas e espessuras, por meio de recorte, colagem, construção, modelagem pintura.
  - Expressão e exploração de diferentes materiais bidimensionais e tridimensionais.
  - Leitura e fruição de obras de arte.
  - Participação em diferentes processos de contato com a arte produzida em diferentes culturas.
  - Observação e identificação de imagens diversas.
  - Observação, conhecimento e identificação de cenas, obras de arte, fotografias, objetos, realizando reelaboração delas e aprendendo a realizar comparações com a realidade.
  - Observação e identificação de imagens diversas, como pessoas, animais, objetos, cenas, cores e formas.
  - Conhecimento e identificação de diferentes gêneros das artes visuais (pintura, escultura, modelagem, entre outros).
  - Apreciação, reconhecimento e valorização das suas produções e das dos colegas e das artes, em geral, por meio da observação e leitura de alguns elementos da linguagem plástica.
  - Utilização de diversos materiais para se expressar livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, escultura, entre outros.
  - Produção de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, dobraduras e recortes, com base em seu repertorio.
  - Representação por meio de imitação de diversos personagens (pessoas, animais, objetos) e participação em situações de faz-de-conta, com fantoches, fantasias e objetos.
  - Dramatização de pequenas histórias, utilizando diferentes recursos (fantoches, fantasias, objetos, entre outros).
  - Representação gráfica com garatujas e riscos em espaços e suportes amplos.
  - Manuseio de figuras, livros coloridos, em pano e em plástico.

- Linguagem Musical
  - Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno, instru-

mentos musicais e materiais sonoros diversos.

- Interpretações de músicas e canções diversas.
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.
- Escuta de obras musicais variadas.
- Participação em situações que interagem músicas, canções e movimentos corporais.
- Apreciação e escuta de diferentes estilos, ritmos e gêneros musicais.
- Interação, expressão e comunicação, por meio da música e por meio de sons musicais ou não.
- Percepção e utilização do próprio corpo, como fonte rítmica e sonora (respiração, estalos de língua, palmas, bater dos pés, movimentos, maneiras de falar, cantar, entre outros).
- Expressão e produção do silêncio e de sons, com a voz, corpo e materiais sonoros diversos.
- Percepção e acompanhamento dos diversos ritmos musicais.
- Exploração de qualidade sonora ao cantar, e na manipulação de objetos do cotidiano.
- Experimentação sonora nas suas diversas possibilidades.
- Percepção e reação a diferentes sons naturais ou produzidos.
- Participação em situações que integram músicas, canções e movimentos corporais.
- Exploração de sons de diferentes instrumentos musicais.
- Participação em contextos e construção de noções musicais, com diferentes características: altura (grave e agudo), duração (curto e longos), intensidade (fraco e forte) e timbre.
- Exploração de diferentes gêneros musicais, criações e produções de novos ritmos.
- Identificação de músicas conhecidas.
- Identificação do som de alguns instrumentos musicais.
- Reconhecimento de diferentes sons explorados em instrumentos feitos de sucatas, ou pela manipulação de objetos do seu cotidiano.

- Linguagem Corporal
  - Expressão de sensações e ritmos corporais, por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
  - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo, por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
  - Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto, apoiado na planta do pé, com ou sem ajudas, etc.
  - Ampliação progressiva da destreza, para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc.
  - Desenvolvimento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.
  - Conhecimento das próprias características físicas.
  - Desenvolvimento de habilidades motoras: pintura, colagem, montagem de quebra-cabeça.
  - Participação em brincadeiras ritmadas e cantadas, demonstrando habilidades com o corpo no acompanhamento rítmico.
  - Demonstração de habilidades para movimentar-se no espaço: correr, andar, pintar, dançar.
  - Percepção das habilidades motoras, durante o próprio crescimento: sentar, engatinhar, andar, falar, brincar.
  - Manipulação e exploração dos objetos presente na sala de aula e dos brinquedos.
  - Participação em brincadeiras ao ar livre.

- Exploração de movimentos corporais nas brincadeiras, no parque infantil, no pátio.
- Demonstração de interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Expressão de sensações e ritmos corporais, por meio de gestos, posturas e linguagem oral.
- Ampliação progressiva de destreza para deslocar-se no espaço, com propostas que possibilitem à criança arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, entre outros.
- Reconhecimento do próprio corpo e suas partes, em brincadeiras, no uso do espelho e interações com os outros, visando à exploração de suas potencialidades.
- Conhecimento do corpo por meio de movimentos, gestos e ritmos diversificados.
- Conquistas da posição de pé, percebendo os movimentos dos pés para andar.
- Ampliação gradativa do controle sobre o próprio corpo e seus movimentos.
- Desenvolvimento do equilíbrio ao andar, ao ficar parado, correr e saltar.
- Desenvolvimento da coordenação motora global.
- Desenvolvimento da coordenação motora fina, adquirindo gradativamente o controle para desenhar, pintar, folhear livros, rasgar entre outros (movimento de pinça e preensão).
- Desenvolvimento e ampliação das habilidades de manipulação (segurar, lançar, prender, rebater, puxar, chutar, puxar, entre outras).
- Percepção dos seus próprios movimentos e postura corporal.
- Desenvolvimento dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) através de movimento e vivências diárias.
- Manipulação de brinquedos e materiais diversos, para o aperfeiçoamento das habilidades motoras.
- Demonstração de controle gradual do próprio movimento aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e suas habilidades motoras.
- Compreensão e desenvolvimento de noções de direção (acima, abaixo, do lado, frente, atrás, dentro, fora) e de distância (longe, perto, longo, curto).
- Estabelecimento de relações espaciais, percebendo a posição de objetos e de outras pessoas em relação a si próprio.
- Movimentação por possibilidades de andar, rolar, correr, saltar, entre outros, desenvolvendo a orientação espacial e a lateralidade.
- Participação em brincadeiras, com movimentos corporais em espaços amplos, interagindo com colegas.
- Participação em brincadeiras e jogos coletivos, com os colegas, com auxílio do professor.
- Convivência e brincadeiras com adultos e crianças, ampliando, gradativamente, suas ações independentes na escolha de espaços e brinquedos.
- Identificação e participação de jogos sociais que utilizam bolas como: futebol, vôlei, entre outras.
- Descoberta de novas formas de brincar com o seu corpo e com objetos.

- Linguagem Matemática
  - Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas, junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
  - Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas, de diferentes tamanhos, formas, cores e texturas.

- Desenvolvimento das primeiras noções básicas de quantidade, em construção coletiva.
- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes, para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.
- Explorações do ambiente, para o desenvolvimento de percepções de como os objetos são vistos e representados, empregando os conceitos básicos: grande/pequeno, dentro/fora.
- Construção e utilização de conceitos matemáticos que envolvam noções de posição (em cima/embaixo, dentro/fora, perto/longe, frente/atrás, ao lado de), estabelecendo relações entre objetos e situações.
- Utilização de conceitos de dimensão, massa, capacidade e temperatura, refletindo sobre o processo de construção das noções de grandezas e medidas.
- Observação e exploração das figuras geométricas em diversos materiais, objetos e brinquedos.
- Reconhecimento dos sólidos geométricos.
- Conhecimento de formas geométricas e suas características, comparando com diferentes formas existentes no ambiente em que convive.
- Desenvolvimento das ideias de classificação quanto ao tamanho, forma, cor, de quantidades: mais/menos, de comparação quanto ao tamanho e à quantidade: mais/menos, maior/menor.
- Compreensão do uso dos números, nas diferentes situações do cotidiano.
- Realização de contagem um a um, e percepção da sua correspondência.
- Percepção das formas dos objetos, observando semelhanças e diferenças.
- Estabelecimento de relações entre semelhanças e diferenças entre os objetos, adquirindo, gradativamente, noções de classificação.
- Aquisição de conhecimentos espaciais: longe/perto, em cima/embaixo, atrás/na frente, dentro/fora.
- Desenvolvimento de noções de orientação em relação a pessoas e objetos, deslocando-se no espaço.
- Manuseio de objetos diversos, empilhando-os, encaixando-os, derrubando-os e repetindo as ações.
- Reconhecimento, identificação e nomeação de cores em imagens, objetos e elementos da natureza.
- Realização de seriação de objetos, posicionando-os, do menor para o maior, do mais alto para o mais baixo, ou vice versa.
- Relações entre tamanhos (grande/pequeno), peso (pesado/leve), comprimento (comprido/curto) dos objetos, construindo conceitos por meio de atividades lúdicas.
- Diferenciação entre conjuntos que têm mais ou menos elementos.
- Desenvolvimento gradativo de noções de tempo, relacionando a seu ritmo biológico (horário do sono, alimentação) e nas atividades de rotina.
- Estabelecimento de relações quantitativas, desenvolvendo formas e conceitos de número, comparação e associação.

- Desenvolvimento de noções sobre o processo de construção de grandezas e medidas.
- Identificação, por meio da observação e manipulação, de diferenças entre pessoas e medidas.

Infantil III

- Linguagem Oral
  - Demonstração de interesse em comunicar-se com outras pessoas, por meio de gestos ou verbalmente, aumentando seu vocabulário e sua interação, expressando opiniões e ideias, fazendo-se entender.
  - Uso da linguagem oral, para conversar, brincar, comunicar-se e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos, relatando suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
  - Participação em atividades orais: expressando ideias, sentimentos, respondendo a perguntas e comunicando suas experiências, fazendo perguntas, apresentando fatos em sequência, descrevendo lugares, pessoas, objetos.
  - Expressão oral nas rotinas, durante brincadeiras e jogos.
  - Participação em atividades, como contação de histórias diversas, onde os gestos e dramatização permitem a ampliação da escuta e compreensão do conteúdo.
  - Realização de reconto de histórias que lhe são lidas ou contadas, com aproximação das características da história original
  - Relatos sequenciais (ou fragmentados) de histórias conhecidas.
  - Conhecimento, participação e verbalização das ações a partir de situações reais ou por meio de atividades com diferentes gêneros textuais (poemas, cantigas, parlendas, quadrinhas, contos infantis, entre outros).
  - Ampliação do vocabulário, nomeando objetos, utilizando-o no cotidiano.
  - Ampliação de estabelecimento de elaboração de perguntas e respostas claras e definidas.
  - Combinação de duas ou mais palavras na elaboração de frases, com progressiva ampliação de seu vocabulário.
  - Representação de diferentes textos por meio da fala e dramatização.
  - Compreensão e interpretação de textos, identificando a ideia central.
  - Percepção da sequência lógica de ideias (temporal e causal).
  - Solicitação de objetos, de atenção ou de ajuda por meio de palavras ou gestos.
  - Reconhecimento do seu nome, atendendo quando solicitado.
  - Imitação de sons e palavras.
  - Participação em situações de diálogo.
  - Memorização de canções e reprodução de partes delas.
  - Identificação da linguagem oral como forma de comunicação, utilizando-a de forma clara no encadeamento de palavras (frases).
  - Participação de situações cotidianas que envolvam a necessidade de explicar, argumentar suas ideias, construindo situações de diálogos.
  - Realização de relatos de experiências e situações vividas em brincadeiras, festas, passeios, com a intervenção do adulto e dos recursos visuais, como ilustração.
  - Percepção da linguagem como meio de comunicação, para desenvolver a imaginação, a criati-

vidade, a socialização e a organização de ideias.
    - Superação da fala infantilizada, para integrar-se à convenção da comunicação na sociedade.

- Práticas de Leitura
    - Participação e interação em situações diárias de leitura feita por adultos de diferentes gêneros textuais, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, adivinhações, texto informativo, entre outros.
    - Participação em atividades de leitura de imagens e identificação de símbolos diversos.
    - Participação em atividades de leitura e interpretação de gravuras e obras de arte.
    - Desenvolvimento de pseudoleitura, na exploração de gravuras, desenhos, estimulando a memória visual.
    - Realização de leituras por memorização (crachás, etiquetas, cartazes de rotina, figuras, rótulos, entre outros).
    - Demonstração de interesse por situações de leitura realizadas pelo educador, utilizando-se de diferentes gêneros textuais.
    - Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros, observando imagens e escrita.
    - Reconhecimento do próprio nome (ou símbolo), no conjunto de nomes do grupo em situações em que isso se faça necessário.
    - Identificação de figuras, nomeando objetos representados.
    - Desenvolvimento da criatividade, imaginação e a memorização por meio da criação de histórias.
    - Leitura de textos não verbais: pinturas, fotografias, desenhos, imagens de revistas e jornais, placas, entre outros.
    - Participação em momentos de contação e leitura de histórias.
    - Criação de hipóteses sobre o que pode estar escrito em fotografias, desenhos, títulos e símbolos.

- Linguagem Escrita
    - Participação em situações cotidianas, nas quais o professor utiliza a escrita de maneira contextualizada.
    - Observação e manuseio do seu nome, nos diferentes contextos de identificação dos pertences.
    - Manuseio de diferentes materiais e suportes de escrita, produzindo rabiscos e garatujas, estimulando a evolução do pensamento sobre a função e o significado dos registros.
    - Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, entre outros.
    - Expressão de ideias, por meio do desenho, colagens, modelagens, etc.
    - Prática de escrita do próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe sobre o sistema de escrita em língua materna.
    - Participação em atividades e brincadeiras que possibilitem a escrita com diversos materiais.
    - Escrita espontânea por meio de riscos e rabiscos, utilizando giz, giz de cera, piso, quadro, papel (tamanho grande), entre outros.

- Percepção que os diferentes materiais riscantes (giz de cera, tinta, cola colorida, carvão, entre outros) podem ser utilizados para expressar sentimentos, ideias por meio do grafismo.
- Exploração do ambiente alfabetizador.
- Socialização de desenhos livres, explorando suas ideias e expressões (quando o aluno permitir) registro nas informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor.
- Observação de imagens, utilizando diferentes recursos (livros infantis, revistas, cartazes, gibis, entre outros).
- Desenvolvimento gradativo da ideia de representação, realizando tentativas de escritas não convencionais.
- Percepção da existência de textos escritos e que têm a função de comunicar pensamentos, intenções e sentimentos.
- Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo de diferentes suportes textuais (livros, crachás, revistas, jornais, rótulos, entre outros).
- Familiarização gradativa com a escrita, por meio da participação em situações nas quais se faz necessário o contato com livros.
- Acesso a textos verbais: literários, informativos, adivinhas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas, poemas, ouvindo e/ou contando histórias.
- Compreensão da ideia de representação de símbolos não convencionais, do desenho.
- Capacidade de estabelecer relações entre oralidade, desenho e escrita.
- Identificação dos símbolos próprios da escrita alfabética (iniciação da prática de escrita alfabética).
- Ampliação da ideia de representação, empregando a linguagem gráfica: desenhos, marcas, símbolos e códigos.
- Identificação da letra inicial do seu nome.
- Percepção do direcionamento da escrita (da esquerda para a direita); escrita do próprio nome.
- Produção de textos por meio de desenho, coletivamente.
- Participação na construção de textos coletivos escritos pelo professor.
- Participação na construção de pequenos textos coletivos, que envolvam situações reais e de faz de conta.

- Linguagem Plástica
  - Exploração e manipulação de materiais como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc. de meios como tintas, água, areia, terra, argila etc., e de variados suportes gráficos como jornal, papéis de diferentes tamanhos e formas, papelão, parede, chão, caixas, madeira, azulejo, parede, diferentes tipos de massas etc.
  - Exploração, conhecimento e identificação de diferentes movimentos gestuais, produzindo marcas gráficas com o uso de giz de cera, tinta, areia, massas para pintura a dedo, colagens e massa de modelar.
  - Cuidado com o próprio corpo e com o corpo dos colegas, no contato com os suportes e materiais de arte.
  - Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.
  - Reconhecimento e nomeação de cores.
  - Desenvolvimento da expressão corporal e plástica, explorando materiais diversos, como lápis,

cola e pincéis de diferentes texturas e espessuras, por meio de recorte, colagem, construção, modelagem pintura.
- Expressão e exploração de diferentes materiais bidimensionais e tridimensionais, com dobraduras, embalagens, argila, massinha, objetos, papéis e outros materiais.
- Participação em diferentes processos de leitura de arte produzida por diversas culturas e fruição de obras de arte.
- Participação em diferentes processos de contato com a arte produzida em diferentes culturas.
- Observação e identificação de imagens diversas.
- Observação, conhecimento e identificação de cenas, obras de arte, fotografias, objetos, realizando reelaboração delas e aprendendo a realizar comparações com a realidade.
- Observação e identificação de imagens diversas, como pessoas, animais, objetos, cenas, cores e formas.
- Conhecimento e identificação de diferentes gêneros das artes visuais (pintura, escultura, modelagem, entre outros).
- Apreciação, reconhecimento e valorização das suas produções e das dos colegas e das artes, em geral, por meio da observação e leitura de alguns elementos da linguagem plástica.
- Utilização de diversos materiais, para se expressar livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, escultura, entre outros.
- Produção de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, dobraduras e recortes, com base em seu repertorio.
- Representação, por meio de imitação de diversos personagens (pessoas, animais, objetos) e participação em situações de faz-de-conta com fantoches, fantasias e objetos.
- Dramatização de pequenas histórias, utilizando diferentes recursos (fantoches, fantasias, objetos, entre outros).
- Representação gráfica com garatujas e riscos, em espaços e suportes amplos.
- Manuseio de figuras, livros coloridos, em pano e em plástico.
- Expressão plástica por meio de recorte, colagem, construção, modelagem, pintura.
- Exploração de diferentes possibilidades gráficas na construção de percurso criativo individual.
- Experimentação das múltiplas possibilidades no uso de tintas atóxicas.
- Utilização de técnicas de pintura (com o dedo, esponja, entre outros).
- Realização de desenhos livres.

- Linguagem Musical
  - Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno, instrumentos musicais e materiais sonoros diversos.
  - Interpretações de músicas e canções diversas.
  - Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.
  - Repertório de canções para desenvolver memória musical.
  - Escuta de algumas obras musicais de diferentes gêneros da produção musical brasileira.
  - Escuta de obras musicais variadas.
  - Participação em situações que interagem músicas, canções e movimentos corporais.
  - Desenvolvimento do gosto musical, interpretando músicas e cantigas.
  - Percepção e acompanhamento dos diversos ritmos das músicas.
  - Participação em atividades de canto e de produção artística.
  - Conhecimento dos diversos gêneros musicais.
  - Compreensão do significado de cantigas de roda, atualmente, e em outros tempos.
  - Percepção de sons vocais e não vocais e de sons de palavras.

- Participação em brincadeiras cantadas, cantigas de roda, jogos com palavras, acompanhando com palmas, movimentos ou com instrumentos musicais.
- Identificação e reconhecimento de diferentes sons naturais ou produzidos.
- Expressão de preferências musicais e sonoras, diante de diferentes ritmos musicais trabalhados.
- Exploração de diferentes possibilidades sonoras.
- Interação, expressão e comunicação por meio da música e por meio sons musicais ou não.
- Percepção e utilização do próprio corpo, como fonte rítmica e sonora (respiração, estalos de língua, palmas, bater dos pés, movimentos, maneiras de falar, cantar, entre outros).
- Exploração de sons de diferentes instrumentos musicais.
- Participação de contextos e construção de noções musicais com diferentes características: altura (grave e agudo), duração (curto e longos), intensidade (fraco e forte) e timbre.
- Expressão e produção de sons, com a voz, corpo, diversos objetos e instrumentos musicais.
- Reprodução de músicas conhecidas e aprendidas, aumentando o universo musical.
- Exploração de diferentes gêneros musicais, criações e produções de novos ritmos.
- Identificação de músicas conhecidas.
- Identificação do som de alguns instrumentos musicais.
- Reconhecimento de diferentes sons explorados por meio de instrumentos feitos de sucatas, ou pela manipulação de objetos do seu cotidiano.
- Apreciação e escuta de diferentes estilos, ritmos e gêneros musicais.
- Expressão e produção do silêncio e de sons, com a voz, corpo e materiais sonoros diversos.
- Exploração de qualidade sonora ao cantar, e na manipulação de objetos do cotidiano.
- Experimentação sonora nas suas diversas possibilidades.
- Percepção e reação a diferentes sons naturais ou produzidos.
- Participação em situações que integram músicas, canções e movimentos corporais.

- Linguagem Corporal
  - Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
  - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
  - Expressão de sensações e ritmos corporais, por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
  - Participação em brincadeiras e jogos que envolvem correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, etc., para ampliar gradativamente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
  - Valorização de suas conquistas corporais.
  - Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos, para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.
  - Conhecimento da imagem do próprio corpo.
  - Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto, apoiado na planta do pé, etc.
  - Aperfeiçoamento de gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento e utilização de suas habilidades manuais, em diversas situações cotidianas.
  - Conhecimento das próprias características físicas.
  - Participação em brincadeiras ritmadas e cantadas.
  - Demonstração de habilidades corporais, como gestos, mímicas faciais, de senso rítmico no canto, do domínio das habilidades de movimento no espaço.

- Desenvolvimento de percepção visual, motora e auditiva.
- Participação em atividades de movimento: escorregar, balançar, correr, pular, etc.
- Identificação do próprio corpo, explorando e ampliando possibilidades de movimento em diferentes situações.
- Desenvolvimento de movimentos corporais explorando o espaço (níveis: baixo, médio e alto, o tempo: lento, médio e rápido, a força: leve ou pesada, e a fluência: contida ou contínua).
- Reconhecimento do próprio corpo e suas partes, em brincadeiras, no uso do espelho e interações com os outros, visando à exploração de suas potencialidades.
- Conhecimento do corpo, por meio de movimentos, gestos e ritmos diversificados.
- Ampliação gradativa do controle sobre o próprio corpo e seus movimentos.
- Desenvolvimento do equilíbrio, ao andar, ao ficar parado, correr e saltar.
- Desenvolvimento da coordenação motora global.
- Desenvolvimento e ampliação das habilidades de manipulação (segurar, lançar, prender, rebater, puxar, chutar, puxar, entre outras).
- Desenvolvimento da coordenação motora fina, adquirindo gradativamente o controle para desenhar, pintar, folhear livros, rasgar entre outros (movimento de pinça e preensão).
- Percepção dos seus próprios movimentos e postura corporal.
- Desenvolvimento dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) por meio de movimento e vivências diárias.
- Manipulação de brinquedos e materiais diversos, para o aperfeiçoamento das habilidades motoras.
- Compreensão e desenvolvimento de noções de direção (acima, abaixo, do lado, frente, atrás, dentro, fora) e de distância (longe, perto, longo, curto).
- Estabelecimento de relações espaciais, percebendo a posição de objetos e de outras pessoas em relação a si próprio.
- Movimentação por possibilidades de andar, rolar, correr, saltar, entre outros, desenvolvendo a orientação espacial e a lateralidade.
- Participação em brincadeiras, com movimentos corporais em espaços amplos, interagindo com colegas.
- Participação em brincadeiras e jogos coletivos com os colegas, com auxílio do professor.
- Convivência e brincadeiras com adultos e crianças, ampliando, gradativamente, suas ações independentes na escolha de espaços e brinquedos.
- Identificação e participação de jogos sociais que utilizam bolas como: futebol, vôlei, entre outras.
- Descoberta de novas formas de brincar com o seu corpo e com objetos.
- Representação do cotidiano, por meio de brincadeiras (casinha, escola, entre outras).
- Desenvolvimento de habilidades manuais, por meio de massinha, quebra-cabeça, rasgar e amassar papel, entre outros.
- Demonstração do domínio do corpo para andar, correr livremente e com pequenos obstáculos, saltar com um pé, com os pés unidos ou alternados, subir e descer degraus.
- Participação em jogos de construção, encaixe, montagem, cantados. De equilíbrio e inibição de movimentos.
- Desenvolvimento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais, em diversas situações cotidianas.
- Percepção das habilidades motoras durante o próprio crescimento: sentar, engatinhar, andar, falar, brincar.

- Manipulação e exploração dos objetos presentes na sala de aula e dos brinquedos.
- Participação em brincadeiras ao ar livre.
- Exploração de movimentos corporais nas brincadeiras, no parque infantil, no pátio.
- Demonstração de interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Ampliação progressiva de destreza para deslocar-se no espaço, com propostas que possibilitem a criança arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, entre outros.
- Conquistas da posição de pé, percebendo os movimentos dos pés para andar.
- Demonstra o controle gradual do próprio movimento aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e suas habilidades motoras.

- Linguagem Matemática
  - Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas, junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
  - Desenvolvimento das noções de quantidade: mais/menos, muito/pouco, utilizando materiais manipuláveis, estabelecendo as relações quantitativas e desenvolvendo formas e conceitos de número, comparação e associação.
  - Desenvolvimento de ideias de medidas: de tempo (antes/depois/hora/dia da semana), de comprimento (curto/comprido/maior/menor/mais alto que/ mais baixo que), de massa (leve/pesado).
  - Observação e exploração de elementos, das atividades do cotidiano para desenvolver a orientação temporal.
  - Desenvolvimento gradativo de noções de tempo, relacionando a seu ritmo biológico (horário do sono, alimentação) e nas atividades de rotina.
  - Aquisição de conhecimentos espaciais: longe/perto, em cima/embaixo, atrás/na frente, dentro/fora.
  - Identificação de diferentes espaços da instituição (sala de aula, secretaria, banheiros, refeitório, pátio, parque, quadra, entre outros).
  - Exploração e comparação de medida de comprimento entre pessoas e objetos não convencionais.
  - Desenvolvimento e utilização de conceitos de dimensão, massa, capacidade e temperatura, refletindo sobre o processo de construção das noções de grandezas e medidas, comparando objetos e explorando diferentes procedimentos.
  - Participação em atividades e brincadeiras para desenvolver as noções matemáticas (maior/menor, alto/baixo, grande/pequeno, igual/diferente, macio/áspero, antes/depois, ontem/hoje/amanhã; de frente/atrás; em cima/embaixo/ao lado).
  - Construção e utilização de conceitos matemáticos que envolvam noções de posição (em cima/embaixo, dentro/fora, perto/longe, frente/atrás, ao lado de), estabelecendo relações entre objetos e situações.
  - Desenvolvimento das noções de sequência: altura, tamanho, quantidade.
  - Relações entre tamanhos (grande/pequeno), peso (pesado/leve), comprimento (comprido/curto) dos objetos, construindo conceitos mediante atividades lúdicas.
  - Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.
  - Desenvolvimento gradativo do raciocínio lógico e memória visual.

- Desenvolvimento de noções simples de cálculo mental, como ferramenta para resolver problemas.
- Resolução de situações problemas, envolvendo situações matemáticas.
- Percepção das formas dos objetos, pessoas e figuras, observando semelhanças e diferenças.
- Estabelecimento de relações entre semelhanças e diferenças entre os objetos, adquirindo gradativamente noções de classificação.
- Conhecimento de formas geométricas e suas características, comparando com diferentes formas existentes no ambiente em que convive.
- Exploração de figuras geométricas bi e tridimensionais.
- Observação, manipulação e reconhecimento de objetos e sólidos geométricos.
- Desenvolvimento das ideias de: classificação quanto ao tamanho e forma, quantidades (mais/menos, um/dois), comparação quanto ao tamanho e à quantidade (mais/menos, maior/menor).
- Compreensão do uso dos números, nas diferentes situações do cotidiano.
- Percepção, correspondência e contagem um a um, e representação das quantidades de forma não convencional e, fazendo uso da escrita numérica.
- Reconhecimento, identificação e nomeação de cores em imagens, objetos e elementos da natureza.
- Realização de seriação de objetos, posicionando-os do menor para o maior, do mais alto para o mais baixo ou vice-versa.
- Diferenciação entre conjuntos que têm mais ou menos elementos.
- Identificação, por meio da observação e manipulação, de diferenças entre pessoas e medidas.
- Uso de objetos do cotidiano (telefone, calculadora, relógio, computadores) em situações de faz-de-conta, demonstrando conhecimento de sua função social.

Amanda
Moraes
SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

Competências e habilidades a serem trabalhadas na Pré-escola

Identidade e autonomia pessoal

Infantil IV

- Identificação progressiva de algumas particularidades próprias, e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda, se necessário.
- Interação com colegas, professores e ambiente, reconhecendo e adaptando-se ao ambiente escolar.
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano, que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Demonstração de saber lidar bem com os sentimentos de separação da família, nos momentos em que se encontra na instituição.
- Desenvolvimento de sentimentos de confiança em si mesmo, superando desafios propostos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos, em situações cotidianas.
- Integração gradual com os colegas de sua turma e demais crianças na instituição, trocando experiências e vivências cotidianas.
- Construção de vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites, sendo valorizado e interagindo com o grupo.
- Estabelecimento de vínculos afetivos e de troca com colegas, professores e funcionários da instituição, possibilitando a comunicação, a interação social e a vivência de práticas de colaboração, ajuda, respeito e igualdade social.
- Participação em situações de brincadeiras, nas quais as crianças escolham parceiros, os objetos, os temas, os espaços e os personagens.
- Participação de meninos e meninas, igualmente, em brincadeiras de futebol, casinhas e pular corda, tendo as oportunidades semelhantes.
- Comunicação em brincadeiras e nas atividades cotidianas, realizando troca e partilha de brinquedos disponibilizados ao grupo.
- Escolha de brinquedos, e de espaços em que deseja brincar, respeitando a escolha dos colegas.
- Realização de brincadeiras com diferentes gêneros, percebendo semelhanças e diferenças nas ações realizadas pelas pessoas de gênero sexual diferenciado.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, entre outros.
- Valorização da limpeza e da aparência pessoal.
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- Utilização adequada dos sanitários.
- Percepção da importância da higiene, após atividades com tinta, areia, terra entre outros, bem como antes e após as refeições.

- Valorização e demonstração de autonomia nas ações de higiene corporal, realizando pequenas ações, adquirindo maior autonomia, reconhecendo a importância de hábitos de higiene corporal.
- Identificação de objetos utilizados na higiene corporal, utilizando-os com êxito e independência.
- Desenvolvimento de autocuidado, com a boca e com os dentes, por meio da escovação diária.
- Vivenciar brincadeiras folclóricas e de diversas culturas, superando os limites por meio da exploração de movimentos.
- Conhecimento, valorização e respeito a histórias e culturas africana e afro-brasileira, incentivando a igualdade e combatendo a discriminação.
- Percepção das contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus, e de outros países, relacionando com as contribuições da cultura local.
- Respeito, valorização e participação em atividades que envolvem histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.
- Participação em situações que envolvem a combinação de algumas regras de convivência em grupo, e aquelas referentes ao uso de materiais do espaço, quando isso for pertinente.
- Compreensão que regras são passíveis de reformulação, desde que haja acordo entre os membros do grupo, pela do diálogo como forma de lidar com os conflitos.
- Conhecimento e aprendizagem ao respeitar regras simples de convivência, em diferentes contextos, com respeito e autonomia.
- Construção de atitudes de manutenção, preservação e cuidados com seus pertences e os da instituição.
- Percepção e identificação de situações de perigo, dentro e fora da sala de aula, identificando e comunicando os adultos e procurando auxílio, sempre que haja necessidade.
- Convivência com a nova rotina: organização do tempo, do espaço e referência do adulto, construindo, gradativamente, sua identidade e autonomia.
- Conhecimento dos espaços da instituição, possibilitando a autonomia no seu deslocamento.
- Reconhecimento e identificação do seu nome, dos colegas, professores e profissionais da instituição, dirigindo-se a eles para expressar seus desejos e necessidades, construindo um processo de interação e identificação de si e dos outros.
- Desenvolvimento de uma imagem positiva de si, atuando de forma independente, com confiança nas suas capacidades.
- Construção de sua imagem corporal e pessoal nas interações com adultos, crianças, natureza e cultura.
- Percepção das capacidades do seu corpo, em situações de exploração do espaço, jogos e brincadeiras.
- Valorização e demonstração de satisfação em relação a suas produções e respeito às dos colegas, trocando informações e ideias em relação a suas produções.
- Identificação de objetos de uso pessoal e de uso coletivo, desenvolvendo atitudes de organização, cuidados com eles, compartilhando materiais e brinquedos.
- Compreensão dos cuidados básicos na manipulação de objetos, utilizando, com segurança, os

materiais pedagógicos, os utilizados na alimentação e higiene, prevenindo acidentes.

- Reconhecimento e utilização de utensílios adequados para a alimentação (prato, garfo, faca, colher, guardanapo), de forma independente.
- Compreensão da importância de manter os ambientes organizados e limpos, participando de forma ativa da organização da sala, após a realização das atividades.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente, reconhecendo locais que possam prejudicar sua integridade física.
- Desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas e pensar por si mesmo.
- Convivência e respeito à diversidade, falando de suas diferenças, sem preconceito.
- Percepção de que as pessoas são diferentes, pelas características físicas, culturais e religiosas, respeitando-as como ser humano.
- Conhecimento de diferentes tipos de linguagens (Libras, Braile...), percebendo--as como forma de comunicação.
- Respeito e convivência harmoniosa com crianças que possuem alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, visando aprimorar as relações de aprendizagem mútua e igualdade.
- Diferenciação de alimentos (doce, salgado, amargo e azedo) e texturas (líquido, pastoso e sólido), reconhecendo-os nas refeições diárias.
- Conhecimento dos modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.
- Identificação dos membros da família, percebendo-se como parte dela e de outros grupos sociais.

Infantil V

- Identificação progressiva de algumas particularidades próprias e das pessoas com as quais convive, no seu cotidiano em situações de interação.
- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda, se necessário.
- Interação com colegas, professores e ambiente, reconhecendo e adaptando-se ao ambiente escolar.
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano, que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Demonstração de saber lidar bem com os sentimentos de separação da família, nos momentos em que se encontra na instituição.
- Desenvolvimento de sentimentos de confiança em si mesmo, superando desafios propostos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
- Integração gradual com os colegas de sua turma e demais crianças na instituição, trocando experiências e vivências cotidianas.
- Construção de vínculos positivos, vivenciando situações que envolvem afeto, atenção e limites, sendo valorizado e interagindo com o grupo.
- Estabelecimento de vínculos afetivos e de troca com colegas, professores e funcionários da instituição, possibilitando a comunicação e interação social.

- Vivências de práticas de colaboração, ajuda, respeito e igualdade social.
- Participação em situações de brincadeiras, nas quais as crianças escolham parceiros, os objetos, os temas, os espaços e os personagens.
- Participação de meninos e meninas, igualmente, em brincadeiras de futebol, casinhas e pular corda, tendo as mesmas oportunidades.
- Comunicação, em brincadeiras e nas atividades cotidianas, realizando troca e partilha de brinquedos disponibilizados no grupo.
- Escolha de brinquedos, e espaços em que deseja brincar, respeitando a escolha dos colegas.
- Realização de brincadeiras com diferentes gêneros, percebendo semelhanças e diferenças nas ações realizadas pelas pessoas de gênero sexual diferenciado.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, religião, entre outros.
- Valorização da limpeza e da aparência pessoal.
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- Utilização adequada dos sanitários.
- Percepção da importância da higiene, após atividades com tinta, areia, terra, entre outros, bem como antes e após as refeições.
- Valorização e demonstração de autonomia nas ações de higiene corporal, realizando pequenas ações, adquirindo maior autonomia, reconhecendo a importância em hábitos de higiene corporal.
- Identificação de objetos utilizados na higiene corporal, utilizando-os com êxito e independência.
- Desenvolvimento de autocuidado, com a boca e com os dentes, por meio da escovação diária.
- Vivência de brincadeiras folclóricas e de diversas culturas, superando os limites, por meio da exploração de movimentos.
- Conhecimento, valorização e respeito a histórias e culturas africana e afro-brasileira, incentivando a igualdade e combatendo a discriminação.
- Percepção das contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países, relacionando com as contribuições da cultura local.
- Respeito, valorização e participação em atividades que envolvem histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo, e aquelas referentes ao uso de materiais do espaço, quando isso for pertinente.
- Compreensão de que regras são passíveis de reformulação, desde que haja acordo entre os membros do grupo, por meio do diálogo como forma de lidar com os conflitos.
- Conhecimento e aprendizagem ao respeitar regras simples de convivência, em diferentes contextos com respeito e autonomia.
- Construção de atitudes de manutenção, preservação e cuidados com seus pertences e os da instituição.
- Percepção e identificação de situações de perigo dentro e fora da sala de aula, identificando e comunicando os adultos e procurando auxílio sempre que haja necessidade.
- Convivência com a nova rotina: organização do tempo, do espaço e referência do adulto, cons-

truindo gradativamente sua identidade e autonomia.

- Conhecimento dos espaços da instituição, possibilitando a autonomia no seu deslocamento.
- Reconhecimento e identificação do seu nome, dos colegas, professores e profissionais da instituição, dirigindo-se a eles para expressar seus desejos e necessidades, construindo um processo de interação e identificação de si e dos outros.
- Desenvolvimento de uma imagem positiva de si, atuando de forma independente, com confiança nas suas capacidades.
- Construção de sua imagem corporal e pessoal nas interações com adultos, crianças, natureza e cultura.
- Percepção das capacidades do seu corpo, em situações de exploração do espaço, jogos e brincadeiras.
- Valorização e demonstração de satisfação, em relação a suas produções e respeito às dos colegas, trocando informações e ideias em relação a suas produções.
- Identificação de objetos de uso pessoal e de uso coletivo, desenvolvendo atitudes de organização, cuidados com eles, compartilhando materiais e brinquedos.
- Compreensão dos cuidados básicos na manipulação de objetos, utilizando com segurança os materiais pedagógicos, os utilizados na alimentação e higiene, prevenindo acidentes.
- Reconhecimento e utilização de utensílios adequados para a alimentação (prato, garfo, faca, colher, guardanapo), de forma independente.
- Compreensão da importância de manter os ambientes organizados e limpos, participando de forma ativa da organização da sala, após a realização das atividades.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente, reconhecendo locais que podem prejudicar sua integridade física.
- Desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas e pensar por si mesmo.
- Convivência e respeito à diversidade, falando de suas diferenças, sem preconceito.
- Percepção de que as pessoas são diferentes pelas características físicas, culturais e religiosas, respeitando-as como ser humano.
- Conhecimento de diferentes tipos de linguagens (Libras, Braile...), percebendo como forma de comunicação.
- Respeito e convivência harmoniosa com crianças que possuem alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, visando aprimorar as relações de aprendizagem mútua e igualdade.
- Diferenciação de alimentos (doce, salgado, amargo e azedo) e texturas (líquido, pastoso e sólido), reconhecendo-os nas refeições diárias.
- Conhecimento dos modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.
- Identificação dos membros da família, percebendo-se como parte deste e de outros grupos sociais.
- Reconhecimento das diferentes dependências da escola e suas funções.

Descobertas dos meios físico, social e natural

Infantil IV

- Conhecimento de diferentes espaços de convívio social (escola, família, igreja), identificando-os como locais de conhecimentos e de formação cultural e social.
- Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da

instituição.

- Conhecimento dos modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e passado.
- Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social, e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.
- Participação em atividades que envolvam ditados populares, parlendas, cantigas de roda, artefatos, costumes, histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais da comunidade e de outras.
- Conhecimento de diferentes tradições culturais, lendas e costumes do seu grupo de convivência e outros, demonstrando interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade e o patrimônio cultural.
- Reconhecimento de elementos da cultura local (história do município, data da fundação e características socioculturais).
- Demonstração de interesse em brincar com outras crianças, interagindo com elas.
- Identificação da sua família como um grupo social, interagindo com eles e reconhecendo sua importância.
- Reconhecimento da formação do grupo familiar e as relações de parentesco, identificando e nomeando os membros da família.
- Reconhecimento do nome e sobrenome dos membros da família.
- Reconhecimento da existência de diferentes modelos de família, com diversos valores e costumes.
- Reconhecimento da escola como ambiente de aprendizagem e de relacionamento social, identificando e conhecendo o nome dos educadores e colegas da turma.
- Comemoração de algumas datas tradicionais do calendário, conhecendo a história e os motivos pelos quais são comemorados.
- Conhecimento e respeito a regras simples de convivência, em diferentes situações do cotidiano.
- Participação, opinião, decisão e estabelecimento junto com os educandos das regras de convivência.
- Percepção, identificação e nomeação das diferentes profissões, sua importância para a sociedade e suas funções.
- Conhecimento dos meios de comunicação e entretenimento (TV, brinquedos), sua evolução no tempo, sua utilidade e função.
- Reconhecimento da importância da moradia, identificando-a como lar, e nomeando as dependências da casa e sua utilidade.
- Identificação, reconhecimento e percepção da diferenciação entre os tipos de materiais (madeira, tijolos, entre outros) utilizados nas construções de casas e outros locais.
- Reconhecimento e diferenciação dos tipos de moradias (ocas, tendas, iglu, entre outros).
- Identificação das diferentes moradias das pessoas, de acordo com o lugar, a época e classe social.
- Percepção do tempo cronológico em situações do cotidiano: presente e passado.
- Reconhecimento das atividades realizadas pelas pessoas nos diferentes períodos do dia: manhã, tarde e noite.
- Identificação de objetos relacionados à segurança no trânsito: semáforo, placas de sinalização.
- Valorização da preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente e atitudes de manutenção desses espaços.
- Observação e interação da paisagem natural local (construções, campos, mar, vegetação, rios,

florestas, dunas, açudes, montanhas, etc.), percebendo as mudanças que ocorrem nela, bem como a influência do ser humano nesse processo.

- Reconhecimento das interferências humanas nos ambientes, por meio da observação nas mudanças ocorridas nos lugares e paisagens ao longo do tempo.
- Apresentação de atitudes sobre os cuidados e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
- Participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos.
- Confecção de brinquedos e objetos com materiais selecionados no meio natural, que possam ser reaproveitados.
- Cuidados no uso dos objetos no cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e a sua conservação.
- Conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas, entre outros.
- Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.
- Compreensão inicial dos conceitos de permanência e transformação, observando as formas de brincar, de hoje e de antigamente; as construções de hoje e de outros tempos.
- Percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente.
- Percepção dos cuidados com o corpo, prevenção de acidentes e saúde, de forma geral.
- Classificação dos alimentos em saudáveis e não saudáveis.
- Identificação dos alimentos industrializados e suas influências para a saúde.
- Conhecimento dos órgãos dos sentidos: tato, visão, audição, paladar e olfato.
- Percepção do desenvolvimento físico, do modo de viver do ser humano e de outros animais.
- Valorização de atividades relacionadas à saúde, ao bem-estar individual e coletivo, no que diz respeito à coleta e reaproveitamento do lixo.
- Estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais.
- Relacionamento das formas de vida no ambiente pela observação de seus hábitos e alimentos, compreendendo que cada ser ocupa seu espaço e tem um papel a desempenhar.
- Percepção de que ser humano é um ser vivo e em transformação, conhecendo seu processo de crescimento.
- Diferenciação entre seres vivos e não vivos.
- Percepção de que os seres humanos e demais seres vivos transformam-se com o tempo (fases da vida e suas características).
- Reconhecimento de algumas necessidades básicas do ser humano (moradia, vestuário, alimentação).
- Reconhecimento da importância que os quatro elementos (terra, ar, fogo e água) possuem para a sobrevivência dos seres vivos (pessoas, plantas e animais).
- Observação e identificação das principais características do seu desenvolvimento físico.
- Reconhecimento de características físicas (cor dos olhos, cabelo, pele, entre outros), percebendo semelhanças e diferenças, valorizando a diversidade.
- Valorização da vida nas situações que impliquem cuidados com os animais e as plantas.
- Conhecimento de algumas espécies da fauna e flora brasileira.
- Desenvolvimento de práticas de plantio em hortas ou outros, incentivando a preservação ambiental e acompanhando o processo de crescimento das plantas.
- Conhecimento de diferentes animais, percebendo sons, moradia, locomoção, alimentação.
- Identificação de alguns animais ameaçados de extinção.

» Classificação dos animais em: domésticos, selvagens, terrestres, aquáticos e aéreos.
» Identificação de procedimentos corretos em relação à criação de pequenos animais e cultivo de vegetais.
» Reconhecimento das partes das plantas (raiz, caule, folha, flor, fruto e semente) e suas funções.
» Percepção das mudanças climáticas (calor, frio, chuva, sol, entre outras), identificando que tipo de roupa necessita para utilizar em cada uma das mudanças.
» Construção do conceito de ecossistema, percebendo as relações de interdependência existentes na natureza.
» Reconhecimento dos elementos que constituem o ecossistema (solo, ar, água, homem, animais e vegetais).
» Reconhecimento e diferenciação das estações do ano, comparando a paisagem e as características da época.
» Aquisição de noções iniciais de preservação do meio ambiente.

Infantil V

» Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.
» Interação de cada criança com o outro e a sua relação com os grupos sociais e com o mundo.
» Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição.
» Conhecimento de diferentes espaços de convívio social (escola, família, igreja) como locais de conhecimentos culturais e sociais.
» Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e conhecimento de diferentes formas de expressão cultural dele.
» Reconhecimento do que está ao seu redor pela sensação e percepção desenvolvendo conceitos e percebendo as transformações que acontecem com a vivência das culturas e das relações sociais.
» Participação em atividades que envolvam ditados populares, parlendas, cantigas de roda, artefatos, costumes, histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras buscando meios de conhecê-las.
» Percepção da diversidade cultural e etnográfica existente no Brasil, por meio das comidas, hábitos, costumes e das festas regionais.
» Percepção dos hábitos, costumes e as relações de convivência dos povos indígenas.
» Reconhecer a influência dos hábitos indígenas e africanos no dia a dia.
» Conhecimento de diferentes manifestações culturais, lendas e costumes do seu grupo de convivência e outros, demonstrando interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade e o patrimônio cultural.
» Comemoração de algumas datas tradicionais do calendário, conhecendo a história e os motivos pelos quais são comemorados.
» Reconhecimento de elementos da cultura local (história do município, data da fundação e características socioculturais).
» Reconhecimento da necessidade do outro, para a ampliação de seus relacionamentos.
» Relação com as pessoas do seu ambiente: crianças, professores, pais, mães, outros adulto.
» Valorização de atitudes relacionadas à manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
» Conhecimento e respeito a regras simples de convivência, em diferentes situações do cotidia-

no.

- Participação, opinião, decisão e estabelecimento, junto com os colegas educandos, das regras de convivência.
- Desenvolvimento das noções básicas sobre o patriotismo e o civismo, alguns pontos sobre a nossa Pátria (Brasil), o estado do Paraná e o município de Ponta Grossa.
- Apropriação dos direitos e deveres da criança por meio de gravuras, músicas, filmes, passeios, dramatização, fotos, histórias, combinados, reuniões de pais e projetos específicos com base no Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Desenvolvimento das noções básicas dos impostos: quem paga pelos serviços públicos da comunidade.
- Exploração de atividades para conhecimento e interesse do significado do Hino Nacional Brasileiro.
- Reconhecimento das dependências da escola e suas funções.
- Conhecimento dos símbolos que identificam os diferentes ambientes na instituição, percebendo suas regras.
- Identificação e conhecimento do nome dos educadores e colegas da turma.
- Identificação dos profissionais da escola e compreensão das diferentes atribuições.
- Percepção, identificação e nomeação das diferentes profissões, sua importância para a sociedade e suas funções.
- Conhecer a sucessão de atividades da escola e antecipá-las.
- Demonstração de interesse por brincar com outras crianças, interagindo com elas.
- Reconhecimento dos diferentes espaços de serviços, de lazer e de cultura de um lugar.
- Conhecimento dos principais meios de comunicação, sua evolução no tempo, sua utilidade e função.
- Identificação da sua família como um grupo social, interagindo com eles e reconhecendo sua importância.
- Identificação e nomeação dos membros da família.
- Reconhecimento do nome e sobrenome dos membros da família.
- Reconhecimento da existência de diferentes modelos de família, com diversos valores e costumes.
- Reconhecimento da importância da moradia, identificando-a como lar e nomeando as dependências da casa e sua utilidade.
- Identificação, reconhecimento e percepção da diferenciação entre os tipos de materiais (madeira, tijolos, entre outros) utilizados nas construções de casas e outros locais.
- Reconhecimento e diferenciação dos tipos de moradias (ocas, tendas, iglu, entre outros).
- Utilização de fotos, imagens ou outros registros, para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo.
- Valorização e prática de atitudes que visem à manutenção dos espaços por onde circula.
- Identificação das características dos espaços de cada ambiente e do modo de vida em cada lugar.

- Apresentação de atitudes sobre os cuidados e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
- Ampliação do conceito de lugar e de paisagem.
- Observação e interação com a paisagem natural local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanha), desenvolvimento das possibilidades de ampliação e desafio da forma de ver o espaço, percebendo as mudanças que ocorrem nela, bem como a influência do ser humano nesse processo.
- Reconhecimento das interferências humanas nos ambientes por meio da observação nas mudanças ocorridas nos lugares e paisagens, ao longo do tempo.
- Conhecimento de alguns serviços públicos da sua comunidade: saúde, educação, lazer, coleta de lixo, entre outros.
- Conhecimento básico da relação que o homem estabelece com a natureza, por meio da observação direta como as chuvas, a seca, a presença de um arco-íris, etc., ou de força indireta, por meio de fotografias, filmes, ilustrações, jornais, revistas, entre outros.
- Participação em atividades que envolvam a compreensão da produção de um elemento e a interpretação das etapas de tal produção.
- Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito.
- Desenvolvimento de noções básicas que diferenciam o conhecimento cientifico das explicações do senso comum.
- Participação em atividades que envolvam cuidados na utilização de objetos no cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes.
- Participação em diferentes atividades, envolvendo a observação e a pesquisa.
- Conhecimento do processo de produção de alguns objetos que utiliza no seu cotidiano e a construção coletiva com materiais reciclados de alguns objetos.
- Confecção de brinquedos e objetos com materiais selecionados no meio natural, que possam ser reaproveitados.
- Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.
- Conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.
- Cuidado no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação.
- Reconhecimento da importância que os quatro elementos (terra, ar, fogo e água) possuem para a sobrevivência dos seres vivos (pessoas, plantas e animais).
- Reconhecimento dos elementos que constituem o ecossistema (solo, ar, água, homem, animais e vegetais).
- Relacionamento das formas de vida no ambiente pela observação de seus hábitos e alimentos, compreendendo que cada ser ocupa seu espaço e tem um papel a desempenhar.
- Diferenciação entre seres vivos e não vivos.
- Percepção de que os seres humanos e demais seres vivos se transformam com o tempo (fases

da vida e suas características).

- Percepção de que o ser humano é um ser vivo e em transformação, conhecendo seu processo de crescimento.
- Reconhecimento de algumas necessidades básicas do ser humano (moradia, vestuário, alimentação).
- Percepção das características próprias do desenvolvimento do ser humano.
- Estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais.
- Cuidados com o corpo e atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.
- Observação e identificação das principais características do seu desenvolvimento físico.
- Reconhecimento de características físicas (cor dos olhos, cabelo, pele, entre outros), percebendo semelhanças e diferenças, valorizando a diversidade.
- Conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais, por meio da sua criação e cultivo.
- Conhecimento de diferentes animais, percebendo sons, moradia, locomoção, alimentação.
- Identificação de alguns animais ameaçados de extinção.
- Classificação dos animais em: domésticos, selvagens, terrestres, aquáticos e aéreos.
- Identificação de procedimentos corretos em relação à criação de pequenos animais e cultivo de vegetais.
- Reconhecimento das partes das plantas (raiz, caule, folha, flor, fruto e semente) e suas funções.
- Desenvolvimento de práticas de plantio em hortas ou outros, incentivando a preservação ambiental, acompanhando o processo de crescimento das plantas, de modo que cada criança dê a sua contribuição e aprenda a lidar com os recursos.
- Percepção da diversidade de vida existente em cada ambiente (flora e fauna).
- Reconhecimento e diferenciação das estações do ano, comparando a paisagem e as características da época.
- Percepção das mudanças climáticas (calor, frio, chuva, sol, entre outras), identificando tipo de roupa que necessita para utilizar em cada uma das mudanças.
- Diferenciação de alimentos saudáveis de alimentos poucos saudáveis, discutindo o valor nutricional dos alimentos.
- Identificação dos alimentos industrializados e suas influências para a saúde.
- Percepção das consequências da ação dos seres humanos sobre o ambiente (preservação, destruição, equilíbrio).

Intercomunicação e linguagem

Infantil IV

- Linguagem Oral

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, referências e sentimentos, relatando suas vivências, nas diversas situações do cotidiano.
- Desenvolvimento da oralidade, com linguagens simples, por meio da observação e exploração dos materiais que compõem o ambiente alfabetizador.
- Relato de observação e de experiências vividas, de acordo com a sequência de tempo e espaço.
- Linguagem e comunicação por meio de músicas e gestos.
- Elaboração de perguntas e respostas que deem conta de explicar suas dúvidas, compreensão e curiosidade diante dos diferentes contextos de que participa.
- Participação em situações que envolvam a necessidade de argumentar suas ideias e pontos de vista, e de questionar ideias e pontos de vista do outro.
- Conhecimento, reprodução e criação de jogos verbais, como rimas e adivinhas, canções, trava línguas.
- Relato de experiências vividas e de interpretações pessoais diante de informações recebidas nas diversas situações de aprendizagem, com clareza e sequência lógica.
- Conto e reconto de histórias conhecidas, considerando suas características originais no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos.
- Reconto de histórias conhecidas, com aproximação das características da história original, por meio de diferentes linguagens: corporal, musical, plástica e oral, expressando suas ideias e sentimentos no processo de construção de significados.
- Percepção da linguagem como meio de comunicação, para desenvolver a imaginação, a criatividade, a socialização e a organização de ideias.
- Superação da fala infantilizada, para integrar-se à convenção da sociedade.
- Transmissão oral de suas preferências, sentimentos e necessidades de forma clara, expressando opiniões e ideias, fazendo-se entender.
- Formulação de perguntas e respostas coerentes ao contexto.
- Ampliação do vocabulário em situações cotidianas, apropriando-se de novas palavras e empregando-as nas descrições de objetos, cenas, situações e nos diálogos.
- Relato de experiências vividas, e narração de fatos em sequência temporal e causal.
- Descrição de características aproximadas de personagens e cenas das histórias.
- Exposição de ideias, articulando corretamente as palavras, percebendo a diferenciação sonora.
- Transmissão de avisos e recados, percebendo que a comunicação ocorre de diferentes formas.

- Práticas de Leitura
  - Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros: receitas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, poemas, gibis, informativos, entre outros, observando imagens e escrita.
  - Observação, manuseio e leitura hipotética de materiais impressos, como livros, revistas, gibis, entre outros, previamente apresentados ao grupo.
  - Valorização da leitura como fonte de prazer, de entretenimento, de comunicação e de informação.
  - Leitura hipotética de palavras como referência de algo que a representa, letra inicial.
  - Reconhecimento do próprio nome.

- Demonstração de interesse por situações de leitura realizadas pelo professor, utilizando diferentes gêneros textuais.
- Realização de leitura por memorização (crachás, etiquetas, cartazes de rotina, figuras, rótulos, símbolos, entre outros).
- Identificação e reconhecimento de rótulos e embalagens utilizados no cotidiano, percebendo suas funções e diferenças.
- Organização de ideias e sequências de fatos, acompanhando a leitura bem como a estrutura (começo, meio e fim).
- Desenvolvimento da pseudoleitura na exploração de gravuras, desenhos, estimulando a memória visual.
- Desenvolvimento da criatividade, imaginação e a memorização por meio da criação de histórias.
- Compreensão da função da leitura mediante diferentes gêneros e portadores de texto.
- Leitura e compreensão de textos não verbais: obras de arte, fotos, desenhos, quadrinhos, placas.

- Linguagem Escrita
  - Participação em situações cotidianas, nas quais se faz necessário o uso da escrita, apresentando hipóteses a respeito do valor sonoro das letras iniciais de uma palavra.
  - Reconhecimento da função social do nome.
  - Comunicação e registro por meio de símbolos.
  - Diferenciação dos números e letras.
  - Escrita do próprio nome, em situações de jogos e quando se faça necessária, sua identificação pessoal, recorrendo ou não ao referencial.
  - Reconhecimento dos nomes das pessoas do grupo que lhe são mais próximas, e dos elementos que compõem o espaço da sala de aula.
  - Apresentação das letras do alfabeto em contexto, dando o devido valor sonoro convencional as letras.
  - Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita materna.
  - Introdução da ordem alfabética com o dicionário.
  - Respeito pela sua própria produção e pela produção alheia.
  - Identificação de algumas letras do alfabeto, associando-as ou não aos valores sonoros convencionais.
  - Produção de textos coletivos que envolvam situações reais e de faz-de-conta, em que o professor é o escriba.
  - Introdução básica sobre alguns elementos de apresentação e organização de texto: título, assinatura e data.
  - Remontagem de pequenos textos relacionados a sua realidade.
  - Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo de diferentes suportes textuais (livros, crachás, revistas, jornais, rótulos, entre outros).

- Percepção de que as imagens, pensamentos e intenções podem ser representados pela escrita.
- Desenvolvimento de hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando tentativas espontâneas de registro.
- Desenvolvimento do controle da expressão gráfica, por meio da escrita espontânea, desenvolvendo movimentos que auxiliarão nas habilidades de escrita.
- Desenvolvimento de práticas de escrita com diversos materiais e suportes que possibilitem registros.
- Distinção entre desenho e escrita; número e letras.
- Reconhecimento da importância da escrita do próprio nome, percebendo-o como identificação pessoal.
- Percepção de que as ideias podem ser expressas por meio de registros gráficos, mediante textos coletivos.
- Reconhecimento do nome dos colegas, por meio da escrita e, não, por símbolos ou figuras, visando à identificação com as letras do seu contexto.
- Reconhecimento, identificação e semelhanças de letras ou palavras contextualizadas.
- Registro de ideias e de sentimentos, por meio de desenho, colagens, dobraduras.

- Linguagem Plástica
  - Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir de seu repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, entre outros.
  - Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
  - Valorização de suas próprias produções, das outras crianças e da produção de arte em geral.
  - Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de suas produções e projetos artísticos.
  - Respeito e cuidado com os objetos produzidos, individualmente e em grupo.
  - Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
  - Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar.
  - Reconhecimento das cores: branca, amarela, azul, vermelha, preta, verde, laranja, roxa, rosa, cinza, marrom, lilás.
  - Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, entre outros.
  - Apreciação das suas produções e das dos outros alunos, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
  - Leitura de obras de arte, a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
  - Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz, texturas.
  - Apreciação das artes visuais e estabelecimento do correlação com as experiências pessoais.
  - Conhecimento, apreciação e respeito a diferentes linguagens artísticas.
  - Conhecimento de diferentes artistas, sua história de vida, época e obras.
  - Reconhecimento e valorização das próprias produções artísticas, da produção dos colegas e das artes em geral.
  - Interpretação de imagens e relatos de opinião sobre elas, percebendo composições e elementos.
  - Exploração e manuseio de suportes variados em diferentes planos, texturas e espaços (azule-

jo, chão, parede, areia, papéis de diferentes formas e tamanhos, papelão, diferentes tipos de massa, entre outros).

- Exploração, conhecimento e identificação de diferentes movimentos gestuais produzindo marcas gráficas, com o uso de lápis, giz de cera, tinta, areia, massa para pinturas a dedo, colagens, massa de modelar, entre outros.
- Utilização de materiais diversos para se expressar livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, escultura, entre outros.
- Produção de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, dobraduras e recortes, com base em seu repertório.
- Representação, por meio de imitação de diversos personagens (pessoas, animais, objetos), e participação em situações de faz-de-conta, com fantoches, fantasias e objetos.
- Dramatização de pequenas histórias, utilizando diferentes recursos (fantoches, fantasias, objetos, entre outros).
- Conhecimento de elementos da representação teatral (personagem, texto, caracterização, cenário e sonoplastia).

- Linguagem Musical
  - Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.
  - Apresentação de repertórios de canções para desenvolver memória musical.
  - Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade nas organizações e realizações de algumas produções musicais.
  - Exploração e identificação de elementos musicais de expressão e interação com os outros para ampliação do seu conhecimento do mundo.
  - Participação em construções coletivas, em que a criança desenvolva a percepção e expressão das sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.
  - Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (características que distingue e personaliza cada som).
  - Exploração de materiais adequados à confecção de instrumentos.
  - Participação em estudos sobre a origem e história do instrumento musical em questão.
  - Participação em construção coletiva de improvisação ou composição, no momento em que os instrumentos criados estiverem prontos.
  - Valorização da música como meio de aproximação das pessoas, promovendo o desenvolvimento da oralidade.
  - Escuta de obras musicais de diferentes gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros países.
  - Informações sobre obras ouvidas e de seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.
  - Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos, que se repetem(-forma), entre outros.
  - Percepção das mensagens das letras musicais, pela interpretação de músicas e cantigas.
  - Expressão e produção de sons, com a voz, corpo, diversos objetos e instrumentos musicais.
  - Reprodução de músicas conhecidas e aprendidas, aumentando o universo musical.
  - Realização de tentativas de produções musicais, por meio de instrumentos musicais.
  - Identificação de diferentes fontes e produções sonoras (sons de animais, da natureza, de objetos, voz de colegas, sons do cotidiano e de diferentes materiais) por meio de imitações e

brincadeiras.
    - Valorização de obras musicais da sua região e de outras, reconhecendo o repertório musical de sua cultura.

- Linguagem Corporal
    - Utilização expressiva intencional do movimento, nas situações cotidianas, e em suas brincadeiras.
    - Percepção de estruturas rítmicas para expressarem-se corporalmente, por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
    - Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento, pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades da dança.
    - Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
    - Participação em brincadeiras e jogos que envolvem correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, entre outros, para ampliar gradativamente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
    - Valorização de suas conquistas corporais.
    - Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos, para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.
    - Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade, nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
    - Conhecimento da imagem do próprio corpo por meio dos movimentos.
    - Deslocamento, com segurança, no espaço, ao andar, correr, pular, entre outros, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras.
    - Exploração e utilização dos movimentos de preensão, encaixe, lançamento, entre outros, para o uso de objetos diversos, por meio das habilidades manuais no cotidiano.
    - Conhecimento de jogos com função simbólica, e participação deles.
    - Participação em jogos motores com regras.
    - Reconhecimento do próprio corpo e suas partes, em brincadeiras, no uso do espelho e interações com os outros, visando à exploração de suas potencialidades.
    - Identificação de diversas linguagens produzidas pelo corpo.
    - Construção da sua imagem corporal, refletindo no progresso do desenho da figura humana.
    - Identificação das partes do seu corpo e dos colegas, percebendo semelhanças e diferenças.
    - Desenvolvimento de habilidades de ritmo, resistência, agilidade, força, velocidade, equilíbrio e flexibilidade.
    - Desenvolvimento e ampliação das habilidades de manipulação (segurar, lançar, prender, rebater, chutar, puxar, entre outras).
    - Desenvolvimento dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) mediante movimentos e vivências diárias.
    - Movimentos de andar, rolar, correr saltar, entre outros, desenvolvendo a orientação espacial e a lateralidade.
    - Participação de brincadeiras e jogos, visando ao desenvolvimento de movimentos amplos e precisos.
    - Participação em jogos que envolvam a organização de grupos, cooperação, construção e respeito às regras por meio de brincadeiras.
    - Identificação e participação de jogos sociais que utilizam bolas como: futebol, basquete, vôlei, entre outros.

- Desenvolvimento da lateralidade por meio de estímulos, motivações e práticas de coordenação corporal.
- Desenvolvimento gradativo do senso de direção e equilíbrio, por meio de jogos que utilizam bola, arremessando-as com direção estabelecida.
- Participação em jogos que envolvam a lateralidade, estimulando os membros superiores e inferiores do corpo.

- Linguagem Matemática
  - Utilização da contagem oral e a noção de quantidades, nas brincadeiras, jogos, músicas e em situações do cotidiano, nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
  - Memorização e identificação de pequenas quantidades mediante contagem oral e relacionamento com práticas lúdicas (cantigas, parlendas, brincadeiras e jogos), incluindo diferentes formas de contagem.
  - Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
  - Reconhecimento de notações numéricas, percebendo, identificando e relacionando com o cotidiano.
  - Participação em brincadeiras e jogos que propiciem a seriação numérica e a classificação dos elementos, segundo critérios determinados pela criança ou pelo professor.
  - Realização de seriação de objetos, posicionando-os, do menor para o maior, do mais alto para o mais baixo, ou vice-versa.
  - Identificação da posição de um objeto numa série, explicitando a noção de (vem depois) sucessor e (vem antes) antecessor.
  - Participação em atividades e brincadeiras que possibilitem a ordenação dos materiais, números, pessoas e objetos.
  - Estabelecimento de relações de semelhanças e diferenças entre os objetos adquirindo, gradativamente, noções de classificação.
  - Percepção e relacionamento de números com situações do cotidiano, compreendendo e desenvolvendo a noção básica da sua função social.
  - Identificação e nomeação de números nos diferentes contextos que se encontram, relacionando-os às respectivas quantidades.
  - Utilização de noções de quantidade (muito, pouco, nada, tanto quanto, mais que, menos que, entre outros), integrando ao vocabulário e percebendo a diferença entre os termos em situações do cotidiano.
  - Desenvolvimento de noções de sequência numérica verbalmente por meio da contagem.
  - Comparação e compreensão dos agrupamentos, considerando a quantidade de elementos (onde há mais, menos, mesma quantidade).
  - Desenvolvimento de conceitos numéricos pela expressão verbal, com a representação gráfica deles.

» Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.

» Construção e utilização de conceitos matemáticos que envolvam noções de posição (em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, frente, atrás, ao lado de), estabelecendo relações entre objetos e situações.

» Discriminação de noções de oposição (grande/pequeno, dia/noite, entre outros), percebendo diferenças entre os termos em situações do cotidiano.

» Relacionamento de tamanhos (grande/pequeno), peso (pesado/leve), comprimento (comprido/curto) dos objetos, construindo conceitos, via de atividades lúdicas.

» Ordenação de elementos, seguindo critérios preestabelecidos: cor, forma, tamanha e espessura.

» Percepção da ordem e sucessão de acontecimentos, reconhecendo o momento anterior e posterior.

» Sequência numérica: ordem crescente (tamanho dos alunos em fila e desenho do grupo).

» Utilização de materiais manipuláveis e de noções simples de cálculo mental, como ferramenta para resolver e registrar problemas de forma não convencional.

» Cálculo mental, envolvendo adição e subtração com materiais manipuláveis não convencionais, utilizando conceitos básicos de juntar, acrescentar e tirar.

» Relação da matemática ao contexto que está inserido.

» Compreensão da inclusão hierárquica e correspondência biunívoca, verificando a equivalência quantitativa.

» Diferenciação de conjuntos que têm mais ou menos elementos.

» Vivências de situações desafiadoras, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático, por meio de jogos e situações-problema.

» Exploração e manipulação de algumas cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

» Desenvolvimento das noções de figuras e sólidos geométricos (semelhanças e diferenças).

» Conhecimento de formas geométricas e suas características, com diferentes formas existentes no ambiente em que vive.

» Identificação e nomeação das figuras geométricas (quadrado, circulo, retângulo e triangulo), relacionando com objetos do cotidiano.

» Reconhecimento da localização espacial (pontos de referências, noções de perto, longe, em cima, embaixo, frente, atrás).

» Descrição e representação de ambientes, pequenos percursos e trajetos.

» Explicitação ou representação da posição e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças consideram necessária essa ação.

» Identificação de pontos de referência para situar-se no espaço.

» Desenvolvimento das noções de medidas (comprimento, massa e capacidade), tempo (duração e sucessão/calendário).

» Comparação e identificação de grandezas e noções de medida de comprimento, peso e volume, visando à exploração e manipulação de diferentes objetos, utilizando diferentes procedimen-

tos.

- Introdução a noções de medida de comprimento, pela utilização de unidades não convencionais.
- Utilização de conceitos de dimensão, massa, capacidade e temperatura, refletindo sobre o processo de construção das noções de grandezas e medidas.
- Identificação por meio da observação e manipulação, diferenças entre pesos e medidas.
- Conhecimento de grandezas (tamanho, largura, altura, espessura e distância) e comparação de objetos.
- Utilização, em situações do cotidiano, do vocabulário relativo às relações de grandezas e medidas (mais leve/mais pesado, maior/menor, curto/comprido, alto/baixo).
- Utilização de unidades não convencionais de medidas, em situações em que necessitam comparar distâncias e tamanhos.
- Marcação de tempo por meio do calendário.
- Observação da mudança de tempo, pela representação do calendário, relacionando com a sequência numérica.
- Exploração e compreensão das simples ideias do tempo: dias, meses, ano e estações do ano.
- Identificação de fatos ocorridos ou que poderão ocorrer (ontem, hoje, amanhã).
- Reconhecimento, identificação e nomeação de cores, em imagens, objetos e elementos da natureza.

Infantil V

- Linguagem Oral
  - Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, referências e sentimentos, relatando suas vivências nas diversas situações do cotidiano.
  - Comunicação e expressão no processo de intercâmbio e interação social da oralidade ao ouvir as vivências das outras pessoas ,e ao registrar as anotações com linguagens simples.
  - Relato de observação e de experiências vividas, de acordo com a sequência de tempo e espaço.
  - Linguagem e comunicação por meio de músicas e gestos.
  - Elaboração de perguntas e respostas que deem conta de explicitar suas dúvidas, compreensão e curiosidades diante das diferentes situações contadas.
  - Participação em situações que envolvam a necessidade de argumentar e questionar suas ideias e o seu ponto de vista e de outros.
  - Exploração de materiais no ambiente alfabetizador (cartazes, fichas, livros, revistas, móbiles, brinquedos).
  - Conhecimento, reprodução e criação de jogos verbais, como rimas e adivinhas, canções, trava-línguas.
  - Relato de experiências vividas e de interpretações pessoais, diante de informações recebidas nas diversas situações de aprendizagem.
  - Conto e reconto de histórias conhecidas, considerando suas características originais, no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos.
  - Elaboração de perguntas e respostas, de acordo com os diversos contextos em que participa.
  - Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência lógica, com clareza das ideias.
  - Percepção da linguagem como meio de comunicação, para desenvolver a imaginação, a criatividade, a socialização e a organização de ideias.
  - Transmissão oral de suas preferências, sentimentos e necessidades de forma clara, expressan-

do opiniões e ideias, fazendo-se entender.
- Formulação de perguntas e respostas coerentes com o contexto.
- Ampliação do vocabulário, em situações cotidianas, apropriando-se de novas palavras e empregando-as nas descrições de objetos, cenas, situações e nos diálogos.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos, em sequência temporal e causal.
- Descrição de características aproximadas de personagens e cenas das histórias.
- Exposição de ideias, articulando corretamente as palavras, percebendo a diferenciação sonora.
- Transmissão de avisos e recados, percebendo que a comunicação ocorre de diferentes formas.
- Escuta de textos diversos, lidos pelo professor, com ritmo e entonação.
- Compreensão de textos, interpretação, identificação da ideia central do texto e das ideias secundárias.
- Socialização das produções individuais e/ou coletivas.
- Obtenção de informações, descrição, questionamento, narração.
- Memorização de canções e poemas.

- Práticas de Leitura
  - Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros: receitas, parlendas, trava-línguas, adivinhações, poemas, gibis, informativos, entre outros.
  - Observação, manuseio e leitura hipotética de materiais impressos, como: livros, revistas, gibis, entre outros, previamente apresentados ao grupo, observando imagens e escrita.
  - Valorização da leitura como fonte de prazer, de entretenimento, de comunicação e de informação.
  - Leitura hipotética de palavras, tendo como referência a imagem de algo que a representa, sua letra inicial.
  - Reconhecimento do próprio nome e identificação dele, dentro do conjunto de nomes do grupo, nas situações em que isso se fizer necessário.
  - Demonstração de interesse por situações de leitura realizadas pelo professor, utilizando de diferentes gêneros textuais.
  - Realização de leitura por memorização (crachás, etiquetas, cartazes de rotina, figuras, rótulos, entre outros).
  - Identificação e reconhecimento de rótulos e embalagens utilizadas no cotidiano, percebendo suas funções e diferenças.
  - Organização de ideias e sequências de fatos, acompanhando a leitura, bem como a estrutura (começo, meio e fim).
  - Desenvolvimento da pseudoleitura na exploração de gravuras e desenhos, estimulando a memória visual.
  - Desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da memorização, por meio da criação de histórias.
  - Compreensão da função da leitura, mediante diferentes gêneros e portadores de texto.
  - Diferenciação de palavras e símbolos; números e letras; letras e palavras.
  - Percepção da leitura como prática para a mudança de ação (placas de sinalização, avisos, instruções, cartazes de rua, receitas, entre outras).
  - Desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos lidos ou contados.
  - Reflexão e associação de imagens e palavras, mediante práticas que envolvam histórias em quadrinhos e interpretação de cenas.
  - Leitura e compreensão de textos não verbais: obras de arte, fotos, desenhos, quadrinhos, placas.

- Linguagem Escrita
  - Participação em situações cotidianas, nas quais se faz necessário o uso da escrita, apresentando hipóteses a respeito do valor sonoro das letras iniciais de uma palavra.
  - Reconhecimento da função social do nome.
  - Comunicação e registro por meio de símbolos.
  - Diferenciação dos números e letras.
  - Escrita do próprio nome em situações de jogos e quando se faça necessária sua identificação pessoal, recorrendo ou não ao referencial.
  - Reconhecimento dos nomes das pessoas do grupo que lhe são mais próximas.
  - Apresentação do alfabeto em contexto, conforme o valor sonoro convencional das letras.
  - Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita materna.
  - Escrita espontânea.
  - Apresentação das letras do alfabeto em contextos lúdicos.
  - Respeito pela sua própria produção e pela produção alheia.
  - Introdução da ordem alfabética, com o dicionário, lista de chamada, lista telefônica, entre outros.
  - Reconhecimento dos nomes de algumas pessoas do grupo e dos elementos que compõem o espaço da sala de aula.
  - Aprimoramento do conceito de palavras: primeira e última letra.
  - Ampliação da escrita como noção de frase.
  - Identificação das letras do alfabeto, associando-as ou não aos valores sonoros convencionais.
  - Produção de textos individuais e/ou coletivos.
  - Ditados, oralmente, pelo professor, para diversos fins.
  - Escrita individual de textos.
  - Introdução básica sobre alguns elementos de apresentação e organização de texto: título, assinatura e data.
  - Percepção de que as imagens, pensamentos e intenções podem ser representados pela escrita.
  - Desenvolvimento de hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando tentativas espontâneas de registro.
  - Controle da expressão gráfica, por meio da escrita espontânea, desenvolvendo movimentos que auxiliarão nas habilidades de escrita.
  - Desenvolvimento de práticas de escrita, com diversos materiais e suportes que possibilitem registros.
  - Reconhecimento da importância da escrita do próprio nome, percebendo-o como identificação pessoal.
  - Realização da escrita do próprio nome, com autonomia.
  - Percepção de que as ideias podem ser expressas por meio de registros gráficos, por meio de textos coletivos.

- Reconhecimento do nome dos colegas por meio da escrita e, não, por símbolos ou figuras, visando à identificação com as letras do seu contexto.
- Reconhecimento, identificação e registro das letras do seu nome, em diferentes situações.
- Identificação de diferenças e semelhanças de letras do seu nome em diferentes situações.
- Identificação de diferenças e semelhanças de letras ou palavras contextualizadas.
- Percepção da direção da escrita, da esquerda para a direita, de cima para baixo.
- Realização das tentativas de escrita de forma convencional (da esquerda para a direita e de cima para baixo).
- Comparação de palavras quanto à letra inicial, ao tamanho (número de letras) e ao som.
- Identificação de letras associadas a nomes e palavras contextualizadas.
- Realização de hipóteses de escrita.
- Composição e decomposição das palavras com alfabeto móvel.
- Identificação de letra inicial nas palavras.
- Observação do direcionamento da escrita e espaçamentos entre as palavras.
- Reconhecimento das letras que compõem a palavra: vogais e consoantes.

- Linguagem Plástica
  - Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, entre outros.
  - Cuidado com o próprio corpo e com os dos colegas, ao estabelecer contato com os suportes e materiais de arte.
  - Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
  - Valorização de suas próprias produções, das outras crianças e da produção de arte em geral.
  - Exploração, produção e registro dos elementos e dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de suas produções e de projetos artísticos.
  - Respeito e cuidado com os objetos produzidos, individualmente e em grupo.
  - Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
  - Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir de seu próprio repertório.
  - Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar.
  - Reconhecimento das cores: branca, amarela, azul, vermelha, preta, laranja, verde, roxa, rosa, cinza, lilás e outras.
  - Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, entre outros.
  - Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
  - Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz, texturas.
  - Apreciação das artes visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.
  - Apreciação e observação de obras de arte diversas.
  - Valorização da arte e das diversas formas de manifestações culturais brasileiras.
  - Conhecimento gradativo da história da arte e da cultura.
  - Conhecimento, apreciação e respeito a diferentes linguagens artísticas.
  - Conhecimento de diferentes artistas, sua história de vida, época e obras.

- Reconhecimento e valorização das próprias produções artísticas, dos colegas e as artes em geral.
- Interpretação de imagens e relatos de opinião sobre elas, percebendo composições e elementos.
- Exploração e manuseio de suportes variados, em diferentes planos, texturas e espaços (azulejo, chão, parede, areia, papeis de diferentes formas e tamanhos, papelão, diferentes tipos de massa, entre outros).
- Exploração, conhecimento e identificação de diferentes movimentos gestuais, produzindo marcas gráficas, com o uso de lápis, giz de cer, tinta, areia, massa para pinturas a dedo, colagens, massa de modelar, entre outros.
- Utilização de materiais diversos, para se expressar livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, escultura, entre outros.
- Produção de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, dobraduras e recortes, com base em seu repertorio.
- Representação por meio de imitação de diversos personagens (pessoas, animais, objetos) e participação em situações de faz-de-conta, com fantoches, fantasias e objetos.
- Dramatização de pequenas histórias, utilizando diferentes recursos (fantoches, fantasias, objetos, entre outros).
- Conhecimento de elementos da representação teatral (personagem, texto, caracterização, cenário e sonoplastia).

- Linguagem Musical
  - Reconhecimento, participação e utilização expressiva, em contextos musicais, dos diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (características que distingue e personaliza cada som).
  - Participação em jogos e brincadeiras que envolvam o ritmo e/ou a improvisação musical.
  - Apresentação de repertórios de canções para desenvolver memória musical, o ritmo, e a expressão corporal.
  - Reconhecimento e utilização das variações e densidades na organização e realidade de algumas produções musicais.
  - Reconhecimento de elementos básicos: frases, partes, elementos que se repetem (forma), entre outros.
  - Informações a respeito das obras ouvidas e de seus compositores, para ampliar seus conhecimentos sobre a produção musical.
  - Interpretação de obras musicais de diversos estilos e de produção brasileira.
  - Valorização da música como meio de aproximar as pessoas e promover o desenvolvimento da oralidade.
  - Exploração de materiais adequados e utilização de recursos técnicos para a confecção de instrumentos.
  - Participação em estudo sobre a origem e história do instrumento musical que escolher.
  - Participação em construção coletiva de improvisação ou composição, no momento em que os instrumentos estiverem prontos.
  - Participação em atividades que estudam e constroem músicas clássicas, que rimam, com ritmo poético e outras.
  - Percepção e expressão das sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, época e culturas, da produção musical brasileira e de outros países.
- Informações a respeito das obras ouvidas e de seus compositores, para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.
- Expressão e produção de sons, com a voz, corpo, diversos objetos e instrumentos musicais.
- Reprodução de músicas conhecidas e aprendidas, aumentando o universo musical.
- Realização de tentativas de produções musicais, por meio de instrumentos musicais.
- Identificação de diferentes fontes e produções sonoras: (sons de animais, da natureza, de objetos, voz de colegas, sons do cotidiano e de diferentes materiais), por meio de imitações e brincadeiras.
- Valorização de obras musicais da sua região e de outras, reconhecendo o repertório musical de sua cultura.

- Linguagem Corporal
  - Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
  - Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se, corporalmente, por meio das brincadeiras e de outros movimentos.
  - Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento, pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades da dança.
  - Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
  - Participação em brincadeiras e jogos que envolvem correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, entre outros, para ampliar, gradativamente, o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
  - Valorização de suas conquistas corporais com respeito a suas limitações.
  - Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos, para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.
  - Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência, e flexibilidade, nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
  - Conhecimento da imagem do próprio corpo.
  - Exploração e utilização dos movimentos de preensão, encaixe, lançamento, entre outros, para o uso de objetos diversos.
  - Conhecimento e participação em jogos com função simbólica.
  - Participação de jogos motores com regras.
  - Reconhecimento do próprio corpo e suas partes, em brincadeiras, no uso do espelho e interações com os outros, visando à exploração de suas potencialidades.
  - Identificação de diversas linguagens produzidas pelo corpo.
  - Construção da sua imagem corporal, refletindo no progresso do desenho da figura humana.
  - Identificação das partes do seu corpo e dos colegas, percebendo semelhanças e diferenças.
  - Desenvolvimento de habilidades de ritmo, resistência, agilidade, força, velocidade, equilíbrio e flexibilidade.
  - Desenvolvimento e ampliação das habilidades de manipulação (segurar, lançar, prender, rebater, chutar, puxar, entre outras).
  - Desenvolvimento dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato), mediante movimentos e vivências diárias.
  - Movimentos de andar, rolar, correr saltar, entre outros, desenvolvendo a orientação espacial e a lateralidade.

- Participação de brincadeiras e jogos visando ao desenvolvimento de movimentos amplos e precisos.
- Participação em jogos que envolvam a organização de grupos, cooperação, construção e respeito às regras por meio de brincadeiras.
- Identificação e participação de jogos sociais que utilizam bolas como: futebol, basquete, vôlei, entre outros.
- Desenvolvimento da lateralidade, por meio de estímulos, motivações e práticas de coordenação corporal.
- Desenvolvimento, gradativo, do senso de direção e equilíbrio, por meio de jogos que utilizam bola, arremessando-as com direção estabelecida.
- Participação em jogos que envolvam a lateralidade, estimulando os membros superiores e inferiores do corpo.

- Linguagem Matemática
  - Utilização da contagem oral e a noção de quantidade em brincadeiras, jogos, músicas e situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
  - Memorização da contagem oral e relacionar com práticas lúdicas (cantigas, parlendas, brincadeiras e jogos), incluindo diferentes formas de contagem.
  - Identificação, reconhecimento e desenvolvimento da escrita de numerais, nomeação, associação e registro de um número, relacionando-o à sua respectiva quantidade.
  - Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
  - Ampliação do conhecimento da relação entre um número e sua respectiva quantidade.
  - Utilização de noções de quantidade (muito, pouco, nada, tanto quanto, mais que, menos que, entre outros), integrando ao vocabulário e percebendo a diferença entre os termos, em situações do cotidiano.
  - Comparação e compreensão dos agrupamentos, considerando a quantidade de elementos (onde há mais, menos, mesma quantidade).
  - Conhecimento da seriação numérica e a classificação dos elementos, segundo critérios determinados pela criança ou pelo professor.
  - Estabelecimento de relações de semelhanças e diferenças entre os objetos, adquirindo gradativamente noções de classificação.
  - Realização de seriação de objetos, posicionando-os, do menor para o maior, do mais alto para o mais baixo, ou vice-versa.
  - Percepção e relacionamento de números com situações do cotidiano, compreendendo e reconhecendo sua função social.
  - Ordenação de elementos, seguindo critérios preestabelecidos: cor, forma, tamanho e espessura
  - Percepção da ordem e sucessão de acontecimentos, reconhecendo o momento anterior e posterior.
  - Participação em atividades e brincadeiras que possibilitem a diferenciação entre números e letras.
  - Identificação da posição de um objeto numa série, explicitando a noção de (vem depois) sucessor e (vem antes) antecessor.
  - Discriminação de noções de oposição (grande/pequeno, dia/noite, entre outros), percebendo diferenças entre os termos em situações do cotidiano.
  - Desenvolvimento de noções de sequência numérica, verbalmente, por meio da contagem.
  - Ampliação das noções básicas de sequência numérica: ordem crescente (tamanho dos alunos

em fila e desenho do grupo).

- Participação em atividades de brincadeiras e jogos, para compreensão da dezena.
- Agrupamento de elementos, de dez em dez, iniciando noções quantitativas de unidades e dezenas.
- Utilização do raciocínio lógico-matemático para resolver e registrar situações--problema não convencionais ou que envolvam o emprego de noções simples de cálculo mental, representando, por meio da oralidade e memorização dos números.
- Realização de cálculos e estimativas, para resolver situações de acrescentar, juntar, diminuir e comparar quantidades, explorando diferentes quantidades, em estratégias não convencionais.
- Realização gradativa de somas, subtrações, multiplicações e divisões simples, com auxílio de material concreto.
- Desenvolvimento do raciocínio lógico, eliminando possibilidades e levantando hipóteses, vivenciando situações desafiadoras, por meio de jogos e situações--problema.
- Desenvolvimento das noções básicas de numeração ordinal: primeiro, segundo, terceiro ao décimo.
- Desenvolvimento de noções sobre agrupamentos de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, entre outras.
- Reconhecimento, identificação e nomeação de cores, em imagens, objetos e elementos da natureza.
- Diferenciação de conjuntos que têm mais ou menos elementos.
- Identificação, conhecimento e nomeação das figuras geométricas (quadrado, circulo, retângulo e triangulo) e suas características, relacionando com objetos do cotidiano e as diferentes formas existentes no ambiente em que vive.
- Construção e utilização de conceitos matemáticos que envolvam noções de posição (em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, frente, atrás, ao lado de), estabelecendo relações entre objetos e situações.
- Utilização de conceitos de dimensão, massa, capacidade e temperatura, refletindo sobre o processo de construção das noções de grandezas e medidas.
- Desenvolvimento das noções de medidas (comprimento, massa e capacidade), tempo (duração e sucessão/calendário).
- Relacionamento de tamanhos (grande/pequeno), peso (pesado/leve), comprimento (comprido/curto) dos objetos, construindo conceitos mediante atividades lúdicas.
- Introdução, conhecimento e utilização em situações do cotidiano o vocabulário relativo às relações de grandezas e medidas: tamanho, largura, altura, espessura e distancia (mais leve/mais pesado, maior/menor, curto/comprido, alto/baixo) e comparação de objetos.
- Introdução, conhecimento e utilização, em situações do cotidiano, o vocabulário relativo às relações de grandezas e medidas: tamanho, largura, altura, espessura e distancia (mais leve/mais pesado, maior/menor, curto/comprido, alto/baixo) e comparação de objetos.
- Identificação, exploração e compreensão de fatos ocorridos ou que poderão ocorrer (ontem, hoje, amanhã) e percepção que o tempo é determinado por dia (manhã, tarde, noite), por semanas, meses, anos e estações do ano.
- Marcação de tempo por meio do calendário. Observando as mudanças ocorridas e relacionando com a sequência numérica.
- Identificação e interpretação de símbolos matemáticos (+ - =).
- Exploração, manipulação e reconhecimento de cédulas e valores do sistema monetário, conforme suas experiências, percebendo como instrumento de troca na sociedade.

Avaliação na Educação Infantil

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea, as mudanças na concepção de criança, sociedade e educação, levam a redimensionar o conceito de Avaliação. Para uma mudança real na prática avaliativa das crianças das classes de Educação Infantil, é preciso o comprometimento dos educadores e a ruptura com a ideia de avaliação como uma prática esporádica ou circunstancial.

Por que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar? Quando avaliar? São algumas indagações que devemos levar em consideração ao se pensar sobre esse tema. Os processos de avaliação implicam a coleta de dados, análise e uma apreciação valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações, pois não se pode planejar a avaliação, as estratégias e as situações utilizadas sem considerar o ensino, as situações ou as atividades que vamos propor em sala de aula.

Avaliar é, portanto, atribuir um valor, quantitativo ou qualitativo a um dado objeto. A construção desse sistema de valores é um processo longo, demorado e conflituoso. Muitos são os fatores que entram em choque, quando, por exemplo, um professor se vê diante da avaliação, porque a maioria dos professores que avaliam buscam a simples correspondência, termo a termo, entre os "acertos" realizáveis pelo aluno e o valor de crédito ou do mérito correspondente, uma vez que o erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que o aluno sabe, colocando esse saber como processo, indicando aquilo que ainda não sabe e o que pode a vir a saber, passando a ser um estímulo ao processo de ensino-aprendizagem.

Transpor a avaliação como uma prática classificatória, para uma avaliação qualitativa diagnóstica, em que o professor reflita sobre seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimento, é um dos maiores desafios da educação.

A avaliação qualitativa tem sempre um caráter investigativo. Segundo FREIRE,

> Não é possível praticar sem avaliar. Avaliar a prática e analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (1984, p. 92).

Assim, "o que eu venho fazer nessa sala de aula?" seria a primeira pergunta que cada professor deveria se fazer, "tenho conhecimento suficiente do trabalho que devo desenvolver?", "Sei exatamente como meu aluno aprende?", "Como se organizam os conceitos chaves para o conhecimento do mundo que o nomeia?", "Como devo organizá-los para garantir a aprendizagem/desenvolvimento?".

Quando avaliamos, não o fazemos somente em relação à evolução da criança, mas também ao nosso programa, ao nosso projeto e à nossa intervenção educativa. Desse ponto de vista, a avaliação serve para valorizar o que acontece quando colocamos em prática o programa que planejamos previamente, e para verificar se é preciso modificar, ou não, determinadas atuações. Nesse caso, a avaliação está sendo utilizada para recolher informações que ajudam a melhorar as propostas que fizemos em aula.

Sendo assim, a avaliação deve servir basicamente para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Pensando a avaliação como um processo que faz parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva, vem-nos ajudar a refletir sobre a ação docente, quanto à resposta do aluno e quanto ao processo de avaliação como parte da dinâmica de ensino/aprendizagem.

Os instrumentos usados para avaliar são frequentemente confusos, ambíguos, inconsistentes, e desvinculados do processo. Prendem-se muitas vezes a aspectos secundários dos conteúdos e do processo de aprender, descuidando-se dos reais objetivos do ensino e dos dados relevantes que precisariam ser realmente avaliados. A forma escolhida, dificilmente, verifica se o aluno conseguiu desenvolver processos intelectuais necessários (capacidade de análise, por exemplo), mas se ele conseguiu 'dar conta' da tarefa proposta. Uma resposta correta nem sempre é garantia da qualidade do processo intelectual utilizado, e, muitas vezes, nem mesmo da ocorrência dele.

Não é comum o professor usar resultados para analisar o instrumento que utilizou, modificar certos procedimentos ou repensar sua prática docente, mesmo quando a maioria da classe não atinge os resultados ideais ou corretos para ele.

Parece ficar claro que a maioria dos professores, enquanto "avalia" sua classe ainda o faz para cumprir uma exigência burocrática, deixando de explorar um instrumento poderoso que serviria para redefinir a prática, permitindo uma reflexão sobre a ação com base em premissas sólidas, ao mesmo tempo em que acompanha o aluno em sua caminhada.

Para MARTINS (1989, p. 84-85), "o que deveria estar presente no paradigma da avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem". Quando se trata da avaliação na Educação Infantil, esse paradigma é fundamental. Conhecendo o aluno concreto, é possível estabelecer os objetivos e criar instrumentos para avaliação que permitam acompanhar com eficiência e eficácia, a evolução de seu processo de aprendizagem. Conscientes de que seu papel dentro da sala de aula é o de sistematizar atividades que proporcionem às crianças oportunidades de aprender melhor e mais rapidamente, os professores devem-se dedicar a estudos sobre desenvolvimento, aprendizagem e, especialmente, avaliação como processo de tomada de posição diante das mudanças da realidade.

Os instrumentos utilizados para a avaliação sistematizada do desenvolvimento da criança são colecionados a partir dos trabalhos feitos em classe, recolhidos em períodos regulares e arquivados em pasta própria aos quais se aplicam critérios de análise elaborados a partir da leitura de obras sobre o tema–avaliação. As tarefas diárias de sala de aula são fontes suficientes de informação sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Cada professora arquiva (semanalmente), tarefas/trabalhos/registros individuais para a avaliação de cada aluno e, mensalmente, trabalhos realizados pelo grupo.

Além disso, a observação sistemática por parte do professor é um excelente recurso para oferecer os dados de avaliação. É necessário lembrar que, para obter os dados dessa natureza, isto é, produções não estereotipadas e escritas espontâneas, o professor deve assumir uma nova postura em sala de aula. Deve entendê-las como um espaço de interlocução, no qual seu papel é agente catalisador dos esforços de aprendizagem da criança, ao mesmo tempo, em que se assume como organizador desse mesmo espaço para que as oportunidades de aprendizagem possam aparecer sistematicamente a ser percebidas de forma natural pela criança.

A avaliação deve ser vista como uma prática contínua e investigativa, que proporciona ao professor melhor compreensão sobre a aprendizagem dos alunos. Avaliar, nesse processo, assume um caráter dialético, no qual o professor observa o que a criança pode fazer sozinha, reflete sobre o que ela pode aprender,

e propõe desafios frente às perspectivas de alcance de nova metas.

É nesse processo dialético partilhado, de ação-reflexão-ação, em que o professor se pergunta: "de que forma a criança descobre o mundo?", "de que forma domina a língua?", "como reage frente aos estímulos?", e, frente às diversas respostas com as quais se depara, que o educador redimensiona o seu fazer, e que acontece a apropriação do conhecimento, num processo coletivo de trocas.

A avaliação não se pode restringir ao preenchimento de listas, formulários ou boletins. Não tem sentido estabelecer critérios e desempenhos uniformes (padrão), uma vez que cada criança tem a sua história de vida construída conforme o ambiente social, cultural e familiar da qual faz parte.

Para HOFFMANN:

> Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sócio cultural e as manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la e, sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimentos em todas as áreas (2002, p. 07).

A avaliação pode se dar por meio de diversas linguagens, fala, desenho, escrita, colagem, podendo acontecer de forma coletiva e individual. Aliás, ela se inicia quando o educador planeja suas atividades, porque escolhe jogos, histórias, prevendo certas possibilidades ou reações das crianças.

Hoffmann aponta três princípios norteadores da avaliação mediadora: princípio da investigação docente; princípio da provisoriedade dos juízos estabelecidos; e o princípio de complementaridade.

Registros de avaliação da educação infantil

Avaliar implica estar disponível para acolher a criança, para, a partir daí, poder auxiliá-la em sua trajetória de vida. Para tanto, é necessário termos clareza da concepção da avaliação e de quais os instrumentos permitem obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento infantil e ampliação de seus conhecimentos. O instrumento utilizado para o acompanhamento do desenvolvimento da criança será devidamente registrado mediante pareceres descritivos.

De acordo com Hoffmann (2002), uma forma de registrar a avaliação das crianças é por relatórios descritivos, que devem documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, ao mesmo tempo em que registram a história do processo de construção do conhecimento pela criança, apontam e sugerem possibilidades de ação para as professoras e para as próprias crianças.

Os relatórios descritivos devem ser instrumentos de reflexão sobre o desenvolvimento da criança, devendo revelar a trajetória pedagógica da instituição e do acompanhamento feito à criança. Ele deve ser elaborado de forma que retrate o movimento dialético do processo de apropriação do conhecimento pela criança, dos caminhos percorridos na busca do conhecimento de mundo e das relações afetivas que a criança manifesta. É importante a elaboração do parecer descritivo do grupo de crianças (perfil da classe) e de cada criança (individualmente).

É importante que o professor crie o hábito de, todos os dias, fazer pelo menos um registro, pois isso possibilita um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens, demonstrando a importância de cada atividade desenvolvida.

É real que, no dia a dia, o profissional não consiga anotar informações sobre todas as crianças de uma turma, mas é possível que venha a privilegiar três ou quatro de cada vez e, assim, ao final do período, ter observado e registrado observações de todos os educandos.

Para o processo avaliativo, pode-se organizar diferentes formas de registro, tais como: planos e materiais referentes ao trabalho pedagógico, relatórios acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e das atividades realizadas, portfólios, fotografias, entre outros.

Assim, ao se avaliar, torna-se fundamental:

- Valorizar a individualidade e a diversidade;
- Promover a participação da família. Cabe ao professor, inclusive, buscar e repassar informações sobre a criança, a fim de obter dados para possíveis intervenções que possibilitem-na avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento;
- Considerar os educandos como sujeitos do processo e, consequentemente, como atores competentes para reorientar a prática de sua avaliação;
- Observar, de forma continua e sistemática, e registrar as reações das crianças, avanços, dificuldades, suas contribuições, curiosidades, participações, falas, conclusões, sugestões e forma de interação.

A fim de que os relatórios sejam descritivos e não comparativos, devemos utilizar algumas questões apontadas por Hoffmann:

- Os objetivos norteadores da análise de desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios?
- Evidenciam-se a interlocução entre objetivos socioafetivos e cognitivos a serem alcançadas, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança?
- Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?
- Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?

Ao se elaborar o parecer descritivo, é necessário: objetividade, clareza, lógica, coerência, coesão, unicidade (os educando são diferentes e aprendem de forma diferente, dois educando não percorrem o mesmo processo educativo).

Para que essa avaliação aconteça, o educador terá que ter os objetivos explicitados no planejamento de sua ação pedagógica dos vários eixos de conhecimento, em diferentes situações de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais das crianças.

O parecer descritivo deve ser entregue aos pais, em reunião específica de cada trimestre. Cada unidade de ensino deve planejar esse momento para que seja realmente significativo, compartilhando e informando dados que possibilitem uma maior compreensão da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Referências

ABRAMOWICZ, A. – Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999, 2º ed.

ANDRADE, R. P. C. (coord.). Pré-escola: a construção do conhecimento. São Paulo: Didática Paulista, 1990.

ARRIBAS, Tereza Lleixá. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Raízes e Asas, Brasília: MEC/SEF/DPE. KOED1, 1994.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Critérios para um atendimento em creche que respeite os Direitos Fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE.KOED1,1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular para educação infantil: Introdução. V.1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF,1998.

_____, Ministério da Educação. Professor da pré-escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Revista Criança. Brasília: DF. V.31. nov/1998. p 1-44.

_____, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90 de 13 de julho de1990.

_____, Lei nº 10172. Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, 2001.

_____,Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/CNE/CEB, 2010.

_____, Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988/Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luís de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Cípedes –29. ed. Atual. Amp. - São Paulo: Saraiva, 2002.

CARVALHO, M.C. de; RUBIANO, M.R.B. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: Oliveira, Z.M.(org.) Educação Infantil: muitos olhares, 5 ed. São Paulo:Cortez,2001.

CRAIDY, C. M. (org.) O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CRAIDY, C. M., KAERCHER, G. E. P. da S. Educação Infantil: prá que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CUNHA, Matemática é vida. REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre: V.15. hj.n.60. p.3-50. OUT/DEZ. 1999.

COSTA, Flamarion Laba da. Trabalho, Solidariedade e Tolerância. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1995.

COSTA, Lays Lidiane Moreira Da. Aspectos Históricos da Educação e uma Proposta de Reflexão sobre a Função das Institui-

ções para Crianças Pequenas: estudos iniciais sobre o estado do Paraná. Universidade Estadual de Maringá, 2011. http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%2032/Lays da Costa.pdf. Acesso em 17/12/2013.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DANTE, L. R. Didática da Matemática no pré-escola. São Paulo. Ed. Ática, 1996.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: s. l., 1994.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione,1989.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.18, n. 73. Brasília, 2001.

DOCUMENTO sem título. Disponível em http://www.santanapg.com.br/historico.php. Acesso em 19/07/2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GONZÁLES, I. C. M; Nutrição nos escolares e adolescentes. GOOGLE. Disponível em: <http:\\ www.Nutriçãoempauta . com. Br>. Acesso em: 15ago.2003.

HADDAD, L. A creche em busca da identidade. São Paulo: Ed.Loyola,1993.

HELM, Judy Harris. BENEKE, Sallee. O Poder dos Projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 5 ed. Trad. Jussara Haubert Rodrigues.

HOFFMANN. J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre; Mediação, 1997.

KRAMER, Sônia.Com o pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. Ed. Ática, 2000.

LÁZARO, V. Z. A. Brinquedos: recursos com que o professor pode contar. Revista do Professor: Porto Alegre. V.10. n.40. p.3-50. OUT/DEZ. 1994.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 4ª ed.

MARTINS, J. Avaliação, seus meios e seus fins. In: Educação e Avaliação, São Paulo, 1980.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, PADILHA, Lucia Mara de (org). Instituições Escolares: A História das Escolas Municipais de Ponta Grossa-Pr. 1ª ed. Curitiba: Lisegraff Gráfica:2012.

_____A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais. Universidades Estadual de Campinas. Disponível em ri.uepg.br:8080/riuepg/.../TESE_MariaIsabelMouraNascimento.pdf? Acesso 17/07/2013.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se desenvolver a educação infantil. 3ª ed. São Paulo: Cortez:2000.

_____Creches: Crianças, faz de conta & cia. Petrópolis. Ed.Vozes,1992.

_____Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez,1994.

_____ Educação infantil: fundamentos e métodos, São
Paulo: Cortez, 2002

_____ O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In Anais do I Seminário

Nacional: currículo em movimento. Belo Horizonte, 2010.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador / formador como um dos agentes de transformação da / na escola. In. BRUNO, E. B. G. et all. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2002.

PARANÁ. Deliberação 003/99 de 03 de março de 1999. NORMAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.

PHILIPPI, S. T. et al, Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos. Revista Nutrição PUC Campinas, 16 (1): 5-19, Jan./mar., 2002.

PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação de. Proposta Pedagógica e Curricular, Educação Infantil. Pinhais – Paraná: SEMED, 2010.

PINTO, Elisabete Alves, GONÇALVES, Maria Aparecida Cezar. Ponta Grossa- um século de vida (1823-1923). Ponta Grossa, Kugler Artes Gráficas Ltda, 1983.

REVISTA DE EDUCAÇAO AEC. Avaliação de novos paradigmas. Ano 24 nº94 – jan./mar. 1995. p. 9-137.

SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTANA, J. S. da S. A creche sob a ótica da criança. Feira de Santana: UEFS, 1998.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In. GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (orgs.) Em defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUZA, Gisele de. História da Educação Infantil no Paraná: os jardins de infância públicos no limiar das primeiras décadas do século XX. Universidade Federal do Paraná. Disponível em http:/www.anped.org.br/reuniões/32ra/arquivos/trabalhos/gt07-5901..Int.pdf. Acesso em 18/06/13.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAITZBERG, D. L. Nutrição oral, enteral e parenteral na prática clínica. São Paulo: Atheneu, 2000, 3 ed.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARANÁ

SME

Secretaria Municipal de Educação

PREFEITURA DE
PONTA GROSSA

ISBN: 978-85-89625-89-0

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

Ministério da
Educação

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Conselho Nacional de Educação

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Brasília
2013

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Conselho Nacional de Educação

Câmara Nacional de Educação Básica

Organização
Jaqueline Moll

Projeto gráfico e capa
Allan Patrick da Rosa
Joamara Mota Borges
Plínio Fernandes

Revisão
Joamara Mota Borges
Maria Beatriz Ramos de Vasconcellos Coelho

Ficha catalográfica

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

542p.

Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

Índice

4 Apresentação

6 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

80 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

102 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

144 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

202 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

266 Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo

278 Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

286 Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

318 Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância

354 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

396 Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância

404 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

476 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

494 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

514 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Apresentação

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

É necessário destacar que a qualidade expressa no conjunto dessas diretrizes deve-se ao trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação.

Esperamos que esta publicação se torne um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades.

Aloizio Mercadante
Ministro da Educação

Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de sua missão legal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, realizou uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e sociedade civil. Esse trabalho resultou na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas e importantes orientações.

Na elaboração dessas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação contou com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos.

Tendo como propósito a disseminação desses importantes conhecimentos, o Conselho Nacional de Educação, por meio deste documento, coloca à disposição das instituições educativas e dos sistemas de ensino de todo o Brasil um conjunto de Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica.

Este volume contém os seguintes textos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Contém ainda o reexame do parecer que institui diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos, Parecer que trata da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação, Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97 que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, Parecer que apreciou a Indicação CNE/CEB nº 3/2009 que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica Pública.

É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

José Fernandes de Lima
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica UF: DF
COMISSÃO Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (membros).
PROCESSO Nº 23001.000196/2005-41
PARECER CNE/CEB Nº 7/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/4/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11).

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está *assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem*. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe *oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental.*

Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui 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 formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea "c" do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de *assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional* (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB.

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como *conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica* (…) *que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas*.

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Além das avaliações que já ocorriam assistematicamente, marcou o início da elaboração deste Parecer, particularmente, a Indicação CNE/CEB nº 3/2005, assinada pelo então conselheiro da CEB, Francisco Aparecido Cordão, na qual constava a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nessa Indicação, justificava-se que tais Diretrizes encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e consequente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

Para a definição e o desenvolvimento da metodologia destinada à elaboração deste Parecer, inicialmente, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores dos debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora, conselheira Maria Beatriz Luce. (Portaria CNE/CEB nº 1/2006)

A comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no País, mediante:

I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações;

II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais.

Inicialmente, partiu-se da avaliação das diretrizes destinadas à Educação Básica que, até então, haviam sido estabelecidas por etapa e modalidade, ou seja, expressando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio; para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação do Campo; para a Educação Especial; e para a Educação Escolar Indígena.

Ainda em novembro de 2006, em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC, com a participação de representantes dos Estados e Municípios. Durante esse Seminário, a CEB realizou a sua trigésima

sessão ordinária na qual promoveu Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir desse evento e dos demais que o sucederam, em 2007, e considerando a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, constituída por Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (Portaria CNE/CEB nº 2/2009). Essa comissão reiniciou os trabalhos já organizados pela comissão anterior e, a partir de então, vem acompanhando os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo em movimento, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional.

Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar* e *educar*;

V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;

VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;

VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;

VIII – a gestão democrática e a avaliação;

IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação;

X – o financiamento da educação e o controle social.

Ressalte-se que o momento em que estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estão sendo elaboradas é muito singular, pois, simultaneamente, as diretrizes das etapas da Educação Básica, também elas, passam por avaliação, por meio de contínua mobilização dos representantes dos sistemas educativos de nível nacional, estadual e municipal. A articulação entre os diferentes sistemas flui num contexto em que se vivem:

I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);

II – os 13 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras leis que repercutem nos currículos da Educação Básica;

III – o penúltimo ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que passa por avaliação, bem como a mobilização nacional em torno de subsídios para a elaboração do PNE para o período 2011-2020;

IV – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;

V – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC);

VI – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008,

que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

VII – a criação do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação, objetivando prática de regime de colaboração entre o CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;

VIII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que devem ter sido implantados até dezembro de 2009;

X – as recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento Subsídios para Elaboração do PNE Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE (Portaria CNE/CP nº 10/2009);

XI – a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema central "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação – Suas Diretrizes e Estratégias de Ação", tencionando propor diretrizes e estratégias para a construção do PNE 2011-2020;

XII – a relevante alteração na Constituição, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.[1]

Para a comissão, o desafio consistia em interpretar essa realidade e apresentar orientações sobre a concepção e organização da Educação Básica como sistema educacional, segundo três dimensões básicas: organicidade, sequencialidade e articulação. Dispor sobre a formação básica

1 São as seguintes as alterações na Constituição Federal, promovidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009:

- Art. 208. (…)

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
(O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

- Art. 211. (…)

§ *4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.*

- Art. 212. (…)

§ *3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.*

- *Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:*

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

- Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

§ *3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.*

nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

Este Parecer deve contribuir, sobretudo, para o processo de implementação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, para que se concretizem efetivamente nas escolas, minimizando o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula. Para a organização das orientações contidas neste texto, optou-se por enunciá-las seguindo a disposição que ocupam na estrutura estabelecida na LDB, nas partes em que ficam previstos os princípios e fins da educação nacional; as orientações curriculares; a formação e valorização de profissionais da educação; direitos à educação e deveres de educar: Estado e família, incluindo-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essas referências levaram em conta, igualmente, os dispositivos sobre a Educação Básica constantes da Carta Magna que orienta a Nação brasileira, relatórios de pesquisas sobre educação e produções teóricas versando sobre sociedade e educação.

Com treze anos de vigência já completados, a LDB recebeu várias alterações, particularmente no referente à Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Após a edição da Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, outras leis modificaram-na quanto à Educação Básica. [2]

2 Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona com a Educação Básica, e cujas alterações estão em vigor atualmente:

- Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
- Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
- Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.
- Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
- Lei nº 11.700/2008: incluiu o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.
- Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
- Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
- Lei nº 11.525/2007: acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.
- Lei nº 11.330/2006: deu nova redação ao § 3º do art. 87, referente ao recenseamento de estudantes no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 a 14 anos e de 15 a 16 anos de idade.
- Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
- Lei nº 11.274/2006: alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- Lei nº 11.114/2005: alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.
- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 , com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.
- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos arts. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente a notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
- Lei nº 9.475/1997: deu nova redação ao art. 33, referente ao ensino religioso.

A maior parte dessas modificações tem relevância social, porque, além de reorganizarem aspectos da Educação Básica, ampliam o acesso das crianças ao mundo letrado, asseguram-lhes outros benefícios concretos que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, orientado por profissionais da educação especializados. Nesse sentido, destaca-se que a LDB foi alterada pela Lei nº 10.287/2001 para responsabilizar a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Este é, sem dúvida, um dos mecanismos que, se for efetivado de modo contínuo, pode contribuir significativamente para a permanência do estudante na escola. Destaca-se, também, que foi incluído, pela Lei nº 11.700/2008, o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Há leis, por outro lado, que não alteram a redação da LDB, porém agregam-lhe complementações, como a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; a Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; a Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola; e o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

É relevante lembrar que a Constituição Federal, acima de todas as leis, no seu inciso XXV do artigo 7º, determina que um dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e, portanto, obrigação das empresas, é a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creches e Pré-Escolas.[3] Embora redundante, registre-se que todas as Creches e Pré-Escolas devem estar integradas ao respectivo sistema de ensino (artigo 89 da LDB).

A LDB, com suas alterações, e demais atos legais desempenham papel necessário, por sua função referencial obrigatória para os diferentes sistemas e redes educativos. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que ainda está em curso o processo de implementação dos princípios e das finalidades definidos constitucional e legalmente para orientar o projeto educativo do País, cujos resultados ainda não são satisfatórios, até porque o texto da Lei, por si só, não se traduz em elemento indutor de mudança. Ele requer esforço conjugado por parte dos órgãos responsáveis pelo cumprimento do que os atos regulatórios preveem.

No desempenho de suas competências, o CNE iniciou, em 1997, a produção de orientações normativas nacionais, visando à implantação da Educação Básica, sendo a primeira o Parecer CNE/CEB nº 5/97, de lavra do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset. A partir de então, foram editados pelo Conselho Nacional de Educação pareceres e resoluções, em separado, para cada uma das etapas e modalidades.

No período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), desde o seu início até 2008, constata-se que, embora em ritmo distinto, menos de um terço das unidades federadas (26 Estados e o Distrito Federal) apresentaram resposta positiva, uma vez que, dentre eles, apenas 8 formularam e aprovaram os seus planos de educação. Relendo a avaliação técnica do PNE, promovida pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2004), pode-se constatar que, em todas as etapas e modalidades educativas contempladas no PNE, três aspectos figuram reiteradamente: *acesso*, *capacitação docente* e *infraestrutura*. Em contrapartida, nesse

3 Anterior à Constituição, o Decreto-Lei nº 5.452/1943 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), no § 1º do artigo 389, dispõe que "*os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado, onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação*" (considerado de 6 meses). Por iniciativa do Ministério do Trabalho veio a admitir-se convênio entre empresa e Creche ou, ainda, o reembolso da importância despendida em Creche de escolha da empregada mãe.

mesmo documento, é assinalado que a permanência e o sucesso do estudante na escola têm sido objeto de pouca atenção. Em outros documentos acadêmicos e oficiais, são também aspectos que têm sido avaliados de modo descontínuo e escasso, embora a permanência se constitua em exigência fixada no inciso I do artigo 3º da LDB.

Salienta-se que, além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso. Esta exigência se constitui em um desafio de difícil concretização, mas não impossível. O artigo 6º, da LDB, alterado pela Lei nº 11.114/2005, prevê que *é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.*

Reforça-se, assim, a garantia de acesso a essas etapas da Educação Básica. Para o Ensino Médio, a oferta não era, originalmente, obrigatória, mas indicada como de extensão progressiva, porém, a Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público. De todo modo, o inciso VII do mesmo artigo já estabelecia que se deve garantir a oferta *de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.*

O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a *Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade*, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?

Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação?

Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. Como se sabe, as avaliações ENEM e Prova Brasil vêm-se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, bem como proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas. Além disso, é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Se forem observados os dados estatísticos a partir da relação entre duas datas referenciais – 2000 e 2008 –, tem-se surpresa quanto ao quantitativo total de matriculados na Educação

Básica, já que se constata redução de matrícula (-0,7%), em vez de elevação. Contudo, embora se perceba uma redução de 20,6% no total da Educação Infantil, na Creche o crescimento foi expressivo, de 47,7%. Os números indicam que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há decréscimo de matrícula, o que trai a intenção nacional projetada em metas constitutivas do Plano Nacional de Educação, pois, no primeiro, constata-se uma queda de -7,3% e, no segundo, de -8,4%. Uma pergunta inevitável é: em que medida as políticas educacionais estimularia a superação desse quadro e em quais aspectos essas Diretrizes poderiam contribuir como indutoras de mudanças favoráveis à reversão do que se coloca?

Há necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, a dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo. Um dos desafios, entretanto, está no que Miguel G. Arroyo (1999) aponta, por exemplo, em seu artigo, "Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores", em que assinala que as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social. Com base no entendimento do autor, as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las. O comentário do autor é ilustrativo por essa compreensão: *não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É* (…) *no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais* (Arroyo, 1999, p. 151).

Outro limite que tem sido apontado pela comunidade educativa, a ser considerado na formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é a desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais.

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, **a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.**

Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância. A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência.

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas.

Há entendimento geral de que, durante a Década da Educação (encerrada em 2007), entre as maiores conquistas destaca-se a criação do FUNDEF, posteriormente transformado em FUNDEB. Este ampliou as condições efetivas de apoio financeiro e de gestão às três etapas da Educação Básica e suas modalidades, desde 2007. Do ponto de vista do apoio à Educação Básica, como totalidade, o FUNDEB apresenta sinais de que a gestão educacional e de políticas públicas poderá contribuir para a conquista da elevação da qualidade da educação brasileira, se for assumida por todos os que nela atuam, segundo os critérios da efetividade, relevância e pertinência, tendo como foco as finalidades da educação nacional, conforme definem a Constituição Federal e a LDB, bem como o Plano Nacional de Educação.

Os recursos para a educação serão ainda ampliados com a desvinculação de recursos da União (DRU) aprovada pela já destacada Emenda Constitucional nº 59/2009. Sem dúvida, essa conquista, resultado das lutas sociais, pode contribuir para a melhoria da qualidade social da ação educativa, em todo o País.

No que diz respeito às fontes de financiamento da Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades, no entanto, verifica-se que há dispersão, o que tem repercutido desfavoravelmente na unidade da gestão das prioridades educacionais voltadas para a conquista da qualidade social da educação escolar, inclusive em relação às metas previstas no PNE 2001-2010. Apesar da relevância do FUNDEF, e agora com o FUNDEB em fase inicial de implantação, ainda não se tem política financeira compatível com as exigências da Educação Básica em sua pluridimensionalidade e totalidade.

As políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos.

Assume-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

2. Mérito

Inicialmente, apresenta-se uma sintética reflexão sobre sociedade e a educação, a que se seguem orientações para a Educação Básica, a partir dos princípios definidos constitucionalmente e da contextualização apresentada no histórico, tendo compromisso com a organicidade, a sequencialidade e a articulação do conjunto total da Educação Básica, sua inserção na sociedade e seu papel na construção do Projeto Nacional. Visa-se à formulação das Diretrizes Curriculares específicas para suas etapas e modalidades, organizando-se com os seguintes itens: 1) Referências conceituais; 2) Sistema Nacional de Educação; 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; 4) Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; 5) Organização da Educação Básica; 6) Elementos constitutivos para organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade.

Nessa dinâmica, inscreve-se a compreensão do projeto de Nação, o da educação nacional e, neste, o da instituição escolar, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. **Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares,** tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescentendes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

2.1. Referências conceituais

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente **no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades**

sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Esse conjunto de compromissos prevê também a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e as futuras gerações.

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

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

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e aos direitos;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

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

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o *pleno desenvolvimento da pessoa*, a preparação para o *exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*, deve-se considerar integradamente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direto à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. *Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

A responsabilidade por sua efetivação exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade.

Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade.

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura (Boff, 1999, p. 91), compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente "social". Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como "acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna", discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista dominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais "político" e menos "social", quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma

reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.

2. 2. Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação é tema que vem suscitando o aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta Nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente. O que a proposta de organização do Sistema Nacional de Educação enfrenta é, fundamentalmente, o desafio de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica.

Os debates sobre o Sistema Nacional de Educação, em vários momentos, abordaram o tema das diretrizes para a Educação Básica. Ambas as questões foram objeto de análise em interface, durante as diferentes etapas preparatórias da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2009, uma vez que são temas que se vinculam a um objetivo comum: articular e fortalecer o sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Para Saviani, o sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante (2009, p. 38). Caracterizam, portanto, a noção de sistema: a intencionalidade humana; a unidade e variedade dos múltiplos elementos que se articulam; a coerência interna articulada com a externa.

Alinhado com essa conceituação, este Parecer adota o entendimento de que sistema resulta da atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Atende-se à dimensão orgânica quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada uma das três etapas de escolarização da Educação Básica e das fases que as compõem, sem perda do que lhes é comum: as semelhanças, as identidades inerentes à condição humana em suas determinações históricas e não apenas do ponto de vista da qualidade da sua estrutura e organização. Cada etapa do processo de escolarização constitui-se em unidade, que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e intrincada, permanecendo todas elas, em suas diferentes modalidades, individualizadas, ao logo do percurso do escolar, apesar das mudanças por que passam por força da singularidade de cada uma, bem assim a dos sujeitos que lhes dão vida.

Atende-se à dimensão sequencial quando os processos educativos acompanham as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa da trajetória escolar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), até a Educação Superior. São processos educativos

que, embora se constituam em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos estudantes, inscritos em tempos e espaços educativos próprios a cada etapa do desenvolvimento humano, inscrevem-se em trajetória que deve ser contínua e progressiva.

A articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica a ação coordenada e integradora do seu conjunto; o exercício efetivo do regime de colaboração entre os entes federados, cujos sistemas de ensino gozam de autonomia constitucionalmente reconhecida. Isso pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, de regulação normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais. Sem essa articulação, o projeto educacional – e, por conseguinte, o projeto nacional – corre o perigo de comprometer a unidade e a qualidade pretendida, inclusive quanto ao disposto no artigo 22 da LDB: *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores.

A transição para o Ensino Médio apresenta contornos bastante diferentes dos anteriormente referidos, uma vez que, ao ingressarem no Ensino Médio, os jovens já trazem maior experiência com o ambiente escolar e suas rotinas; além disso, a dependência dos adolescentes em relação às suas famílias é quantitativamente menor e qualitativamente diferente. Mas, certamente, isso não significa que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que se produzem: a) os "conflitos da adolescência"; b) a maior ou menor aproximação ao mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais da passagem da Educação Básica para a Educação Superior.

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais.

2.3. Acesso e permanência para a conquista da qualidade social

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente.[4] Significa compreender que **a *educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam***

4 A *garantia de padrão de qualidade* é um dos princípios da LDB (inciso IX do artigo 3º).

***conhecimentos e valores*. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.** Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Para assegurar o acesso ao Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, no seu artigo 5º, a LDB instituiu medidas que se interpenetram ou complementam, estabelecendo que, para exigir o cumprimento pelo Estado desse ensino obrigatório, *qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público*, podem acionar o poder público.

Esta medida se complementa com a obrigatoriedade atribuída aos *Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União,* de *recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso*, para que seja efetuada a chamada pública correspondente.

Quanto à família, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança no Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, sendo que é prevista sanção a esses e/ou ao poder público, caso descumpram essa obrigação de garantia dessa etapa escolar.

Quanto à obrigatoriedade de permanência do estudante na escola, principalmente no Ensino Fundamental, há, na mesma Lei, exigências que se centram nas relações entre a escola, os pais ou responsáveis, e a comunidade, de tal modo que a escola e os sistemas de ensino tornam-se responsáveis por:

- *zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;*
- *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*
- *informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;*
- *notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.*

No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento.

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente.

O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. Essa é uma variável externa que compromete a gestão macro da educação, em todas as esferas, e, portanto, reforça a premência de se criarem processos gerenciais que proporcionem a efetivação do disposto no artigo 5º e no inciso VIII do artigo 12 da LDB, quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade.

Assim entendida, a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo:

I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

III – responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca etc.) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

No documento "Indicadores de Qualidade na Educação" (Ação Educativa, 2004), a qualidade é vista com um caráter dinâmico, porque cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, de acordo com os contextos socioculturais locais. Segundo o autor, os indicadores de qualidade são sinais adotados para que se possa qualificar algo, a partir dos critérios e das prioridades institucionais. Destaque-se que os referenciais e indicadores de avaliação são componentes curriculares, porque tê-los em mira facilita a aproximação entre a escola que se tem e aquela que se quer, traduzida no projeto político-pedagógico, para além do que fica disposto no inciso IX do artigo 4º da LDB: definição de padrões mínimos

de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.[5]

Essa exigência legal traduz a necessidade de se reconhecer que a avaliação da qualidade associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola e supõe que tais sujeitos tenham clareza quanto:

I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes;

II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV – aos padrões mínimos de qualidade[6] (Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi[7]), que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o País ofereça uma educação de qualidade a todos os estudantes.

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola.

2.4. Organização curricular: conceito, limites, possibilidades

No texto "Currículo, conhecimento e cultura", Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (idem, p. 22). Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para *a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante* (p. 27). *Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão* (Moreira e Silva, 1994).

Nesse sentido, a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente

5 Atualmente, são referências nacionais para o planejamento, em todas as instâncias responsáveis pela Educação Básica, o IDEB, o FUNDEB e o ENEM.

6 Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 4/2008, que propõe a constituição de uma comissão visando analisar a proposta do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) como política de melhoria da qualidade do ensino no Brasil).

7 O CAQi é resultado de estudo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com a participação de pesquisadores, especialistas, gestores e ativistas de educação. Sua concepção representa uma mudança na lógica de financiamento educacional, pois se baseia no investimento necessário para uma educação de qualidade, e não nos recursos disponíveis.

construídas. Segundo os autores, essas práticas se constituem em "âmbitos de referência dos currículos" que correspondem:

> *a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);*
> *b) ao mundo do trabalho;*
> *c) aos desenvolvimentos tecnológicos;*
> *d) às atividades desportivas e corporais;*
> *e) à produção artística;*
> *f) ao campo da saúde;*
> *g) às formas diversas de exercício da cidadania;*
> *h) aos movimentos sociais.*

Daí entenderem que **toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.** Para Lopes (2004, p. 112), mesmo sendo produções para além das instâncias governamentais, não significa desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

As fronteiras são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal. Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Assim, e tendo como base o teor do artigo 27 da LDB, pode-se entender que o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que assim delimita o conhecimento para o conjunto de atividades:

> *Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:*
> ***I –** a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*
> ***II –** consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;*
> ***III –** orientação para o trabalho;*
> ***IV –** promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.*

Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã

consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso. É nesse sentido que as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais.

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

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

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. **A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes[8], a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção "transgressora", porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.**

A escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa.

Por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital.

Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para

8 O conceito de saber é adotado aqui se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento.

que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia;[9] a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica.

Tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo[10], durante todo o período letivo), o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras.

Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola[11]. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

Assim, a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada.

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária.

Conforme o artigo 34 da LDB, o Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, até que venha a ser ministrado em tempo integral (§ 2º). Essa disposição, obviamente, só é factível para os cursos do período diurno, tanto é que o § 1º ressalva os casos do ensino noturno.

9 A nanotecnologia é o ramo da ciência que trata de equipamentos minúsculos para aumentar a capacidade de armazenamento e processamento de dados dos computadores, medicamentos mais seguros aos pacientes, materiais mais leves e mais resistentes do que metais e plásticos, economia de energia, proteção ao meio ambiente, menor uso de matérias primas escassas e várias inovações que ainda não foram sequer imaginadas.

10 Baseia-se esse número de 7 horas no *Programa Mais Educação*, instituído pelo Decreto nº 7.083/2010, que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral. É considerada Educação Básica em tempo integral *"a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais"*.

11 O § 5º do artigo 87 da LDB, que instituiu a já finda Década da Educação, prescrevia que seriam "*conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral*".

Os cursos em tempo parcial noturno, na sua maioria, são de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinados, mormente, a estudantes trabalhadores, com maior maturidade e experiência de vida. São poucos, porém, os *cursos regulares noturnos* destinados a adolescentes e jovens de 15 a 18 anos ou pouco mais, os quais são compelidos ao estudo nesse turno por motivos de defasagem escolar e/ou de inadaptação aos métodos adotados e ao convívio com colegas de idades menores. A regra tem sido induzi-los a cursos de EJA, quando o necessário são cursos regulares, com programas adequados à sua faixa etária, como, aliás, é claramente prescrito no inciso VI do artigo 4º da LDB: *oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando*.

2.4.1. Formas para a organização curricular

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se imbricam e se alargam, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõe profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes

âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.[12]

Para Basarab Nicolescu (2000, p. 17), em seu artigo "Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade", a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (p. 15), para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.[13]

12 Conforme nota constante do Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, "*Quanto ao entendimento do termo 'disciplina', este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. O referido Parecer havia retomado outro, o CNE/CEB nº 5/97 (que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96), que, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular. Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e CNE/CEB nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho*".

13 As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98), destacam em especial a ***interdisciplinaridade***, assumindo o princípio de que "*todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos*", e que "*o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação*". Enfatizam que o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica.

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento.[14]

Nessa perspectiva, cada sistema pode conferir à comunidade escolar autonomia para seleção dos temas e delimitação dos espaços curriculares a eles destinados, bem como a forma de tratamento que será conferido à transversalidade. Para que sejam implantadas com sucesso, é fundamental que as ações interdisciplinares sejam previstas no projeto político-pedagógico, mediante pacto estabelecido entre os profissionais da educação, responsabilizando-se pela

14 Para concretização da interdisciplinaridade, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, e Parecer CNE/CEB nº 15/98) prescrevem a organização do currículo em *áreas de conhecimento* e o uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais, e diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios estudantes.

As áreas indicadas são: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Vale lembrar que, diferentemente da maioria das escolas e das redes de ensino, o ENEM e o ENCCEJA consideram tais áreas, pois suas provas são concebidas e organizadas de forma interdisciplinar e contextualizada, percorrendo transversalmente as áreas de conhecimento consagradas nas Diretrizes, apenas alterando-as de três para quatro, com o desdobramento da *Matemática* e das *Ciências da Natureza*.

concepção e implantação do projeto interdisciplinar na escola, planejando, avaliando as etapas programadas e replanejando-as, ou seja, reorientando o trabalho de todos, em estreito laço com as famílias, a comunidade, os órgãos responsáveis pela observância do disposto em lei, principalmente, no ECA.

Com a implantação e implementação da LDB, a expressão "matriz" foi adotada formalmente pelos diferentes sistemas educativos, mas ainda não conseguiu provocar ampla e aprofundada discussão pela comunidade educacional. O que se pode constatar é que a matriz foi entendida e assumida carregando as mesmas características da "grade" burocraticamente estabelecida. Em sua história, esta recebeu conceitos a partir dos quais não se pode considerar que matriz e grade sejam sinônimas. Mas o que é matriz? E como deve ser entendida a expressão "curricular", se forem consideradas as orientações para a educação nacional, pelos atos legais e normas vigentes? Se o termo matriz for concebido tendo como referência o discurso das ciências econômicas, pode ser apreendida como correlata de grade. Se for considerada a partir de sua origem etimológica, será entendida como útero (lugar onde o feto de desenvolve), ou seja, lugar onde algo é concebido, gerado e/ou criado (como a pepita vinda da matriz) ou, segundo Antônio Houaiss (2001, p. 1870), aquilo que é fonte ou origem, ou ainda, segundo o mesmo autor, a casa paterna ou materna, espaço de referência dos filhos, mesmo após casados. Admitindo a acepção de matriz como lugar onde algo é concebido, gerado ou criado ou como aquilo que é fonte ou origem, não se admite equivalência de sentido, menos ainda como desenho simbólico ou instrumental da matriz curricular com o mesmo formato e emprego atribuído historicamente à grade curricular. A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo. A matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar, traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar. Neste sentido, a matriz curricular deve se organizar por "eixos temáticos", definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo.

Para a definição de eixos temáticos norteadores da organização e desenvolvimento curricular, parte-se do entendimento de que o programa de estudo aglutina investigações e pesquisas sob diferentes enfoques. O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.

Por rede de aprendizagem entende-se um conjunto de ações didático-pedagógicas, cujo foco incide sobre a aprendizagem, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos tradicionais e por práticas de aprendizagem desenvolvidas em ambiente virtual. Pressupõe compreender que se trata de aprender em rede e não de ensinar na rede, exigindo que o ambiente de aprendizagem seja dinamizado e compartilhado por todos os sujeitos do processo educativo. Esses são procedimentos que não se confundem.

Por isso, as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Esta opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre sistemas educativos

ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. Mas inclui outros aspectos como interação com as famílias e a comunidade, valorização docente e outras medidas, entre as quais a instituição de plano de carreira, cargos e salários.

As experiências em andamento têm revelado êxitos e desafios vividos pelas redes na busca da qualidade da educação. Os desafios centram-se, predominantemente, nos obstáculos para a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos (estadual e municipal, por exemplo) e a inclusão de estudantes com deficiência. São ressaltados, como pontos positivos, o intercâmbio de informações; a agilidade dos fluxos; os recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender.

Entre as vantagens, podem ser destacadas aquelas que se referem à multiplicação de aulas de transmissão em tempo real por meio de teleaulas, com elevado grau de qualidade e amplas possibilidades de acesso, em telessala ou em qualquer outro lugar, previamente preparado, para acesso pelos sujeitos da aprendizagem; aulas simultâneas para várias salas (e várias unidades escolares) com um professor principal e professores assistentes locais, combinadas com atividades *on-line* em plataformas digitais; aulas gravadas e acessadas a qualquer tempo e de qualquer lugar por meio da internet ou da TV digital, tratando de conteúdo, compreensão e avaliação dessa compreensão; e oferta de esclarecimentos de dúvidas em determinados momentos do processo didático-pedagógico.

2.4.2. Formação básica comum e parte diversificada

A LDB definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio, sob os aspectos:

I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;

II – uma base nacional comum;

III – uma parte diversificada.

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33[15], que

15 Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (…) VI – que tenha prole. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 26-A. Nos estabelecimentos

assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;

III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V – na Educação Física;

VI – no Ensino Religioso.

Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes.

A compreensão sobre base nacional comum, nas suas relações com a parte diversificada, foi objeto de vários pareceres emitidos pelo CNE, cuja síntese se encontra no Parecer CNE/CEB nº 14/2000, da lavra da conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Após retomar o texto dos artigos 26 e 27 da LDB, a conselheira assim se pronuncia:

> (…) *a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmago do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum.*
>
> (…) *tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo.*

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem

de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (…) Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Outras leis específicas, *a latere* da LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como as questões relativas ao meio ambiente, à condição e direito do idoso e ao trânsito.[16]

Correspondendo à base nacional comum, ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático.

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da "infoera", sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem.

Na organização da matriz curricular, serão observados os critérios:

I – de organização e programação de todos os tempos (carga horária) e espaços curriculares (componentes), em forma de eixos, módulos ou projetos, tanto no que se refere à base nacional

16 A Lei nº 9.795/99, dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo a política nacional de educação ambiental, determinando que *a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal* (artigo 2º). Dispõe ainda que a educação ambiental seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica (artigo 10).

A Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, no seu artigo 22 determina que nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

A Lei nº 9.503/1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, dispõe que a educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus (sic), por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (artigo 76).

comum, quanto à parte diversificada[17], sendo que a definição de tais eixos, módulos ou projetos deve resultar de amplo e verticalizado debate entre os atores sociais atuantes nas diferentes instâncias educativas;

II – de duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo;

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;

IV – da destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida;

V – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa;

VI – de adoção, nos cursos noturnos do Ensino Fundamental e do Médio, da metodologia didático-pedagógica pertinente às características dos sujeitos das aprendizagens, na maioria trabalhadores, e, se necessário, sendo alterada a duração do curso, tendo como referência o mínimo correspondente à base nacional comum, de modo que tais cursos não fiquem prejudicados;

VII – do entendimento de que, na proposta curricular, as características dos jovens e adultos trabalhadores das turmas do período noturno devem ser consideradas como subsídios importantes para garantir o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a permanência e o sucesso nas últimas séries, seja em curso de tempo regular, seja em curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o direito à frequência a uma escola que lhes dê uma formação adequada ao desenvolvimento de sua cidadania;

VIII – da oferta de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, previsto no projeto político-pedagógico da escola.

A organização curricular assim concebida supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos. A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas.

Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político, dos gestores educacionais das diferentes instâncias da educação[18], do respeito às diversidades dos estudantes, da competência dos professores e demais profissionais da educação, da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na

17 Segundo o artigo 23 da LDB, a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

18 Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional – uma proposta aprovada pelos participantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – quer criar mecanismos para aplicar sanções a governantes – nas três esferas – que não aplicarem corretamente os recursos da educação. A chamada Lei de Responsabilidade Educacional seguiria os moldes da Lei de Responsabilidade Fiscal, mas não se restringiria aos investimentos, incluindo também metas de acesso e qualidade do ensino.

formulação de seu projeto político-pedagógico que contemple uma proposta consistente da organização do trabalho.

2.5. Organização da Educação Básica

Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento. Ao se identificarem esses sujeitos, é importante considerar os dizeres de Narodowski (1998). Ele entende, apropriadamente, que a escola convive hoje com estudantes de uma infância, de uma juventude (des) realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper) realizada com pleno domínio tecnológico da internet, do *orkut*, dos *chats*. Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção. Exige-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos-estudantes jovens, crianças, adultos como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta.

Na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais, claramente dispostos no texto da Lei nº 9.394/96, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico concebido e executado pela comunidade educacional. Mas vão além disso quando, no processo educativo, educadores e estudantes se defrontarem com a complexidade e a tensão em que se circunscreve o processo no qual se dá a formação do humano em sua multidimensionalidade.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio.

Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola.

Assim referenciadas, estas Diretrizes compreendem orientações para a elaboração das diretrizes específicas para cada etapa e modalidade da Educação Básica, tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagens, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. É nesse sentido que se deve pensar e conceber o projeto político-pedagógico, a relação com a família, o Estado, a escola e tudo o que é nela realizado. Sem isso, é difícil consolidar políticas que efetivem o processo de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica e garanta ao estudante o acesso, a inclusão, a permanência, o sucesso e a conclusão de etapa, e a continuidade de seus estudos. Diante desse entendimento, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica e a revisão e a atualização das diretrizes específicas de cada etapa e modalidade devem ocorrer mediante diálogo vertical e horizontal, de modo simultâneo e indissociável, para que se possa assegurar a necessária coesão dos fundamentos que as norteiam.

2.5.1. Etapas da Educação Básica

Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. [19]

Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

2.5.1.1. Educação Infantil

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.[20]

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em

19 Do ponto de vista do financiamento, essa categorização é subdividida conforme artigo 10, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), para atender ao critério de distribuição proporcional de recursos dos fundos de manutenção da Educação Básica, estabelecendo as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino: I. Creche; II. Pré-Escola; III. séries iniciais do Ensino Fundamental urbano; IV. séries iniciais do Ensino Fundamental rural; V. séries finais do Ensino Fundamental urbano; VI. séries finais do Ensino Fundamental rural; VII. Ensino Fundamental em tempo integral; VIII. Ensino Médio urbano; IX. Ensino Médio rural; X. Ensino Médio em tempo integral; XI. Ensino Médio integrado à educação profissional; XII. Educação especial; XIII. Educação indígena e quilombola; XIV. Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo; e XV. Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

20 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revistas e estão atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

que se assenta a vida social, devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência.

Às unidades de Educação Infantil cabe definir, no seu projeto político-pedagógico, com base no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Assim, a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto. Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

I – na gestão das emoções;

II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;

III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;

IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;

V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural.

2.5.1.2 Ensino Fundamental

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental[21], o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer

21 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são as constantes da Resolução CNE/CEB nº 2/1998, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 4/1998, que estão em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre essa etapa da Educação Básica.

CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado "ciclo da infância". Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil.

Por outro lado, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2007: *é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar frequentando a Pré-Escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento*.

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar.

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;

III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Como medidas de caráter operacional, impõe-se a adoção:

I – de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores;

II – de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais;

III – de programas de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com os estudantes e com sua aprendizagem, de tal modo que se tornem sujeitos nesse processo;

IV – de projetos desenvolvidos em aliança com a comunidade, cujas atividades colaborem para a superação de conflitos nas escolas, orientados por objetivos claros e tangíveis, além de diferentes estratégias de intervenção;

V – de abertura de escolas além do horário regular de aulas, oferecendo aos estudantes local seguro para a prática de atividades esportivo-recreativas e socioculturais, além de reforço escolar;

VI – de espaços físicos da escola adequados aos diversos ambientes destinados às várias

atividades, entre elas a de experimentação e práticas botânicas;[22]

VII – de acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos recursos didático-pedagógicos, nas comunicações e informações.

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional.

2.5.1.3. Ensino Médio

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio[23], para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Na definição e na gestão do currículo, sem dúvida, inscrevem-se fronteiras de ordem legal e teórico-metodológica. Sua lógica dirige-se aos jovens não como categorização genérica e abstrata, mas consideradas suas singularidades, que se situam num tempo determinado, que, ao mesmo tempo, é recorte da existência humana e herdeiro de arquétipos conformadores da sua singularidade inscrita em determinações históricas. Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. Dessa forma, compreende-se que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos

22 Experiências com cultivo de hortaliças, jardinagem e outras, sob a orientação dos profissionais da educação e apoio de outros, cujo resultado se transforme em benefício da mudança de hábitos dos estudantes que, além da constituição de atividades alternativas para a oferta de diferentes opções, possam ser prazerosas.

23 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, atualmente em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre esta etapa da Educação Básica.

próximos anos. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

Deste modo, essa etapa do processo de escolarização se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica[24], e, conjuntamente, pela preparação básica para o trabalho e para a cidadania, e pela prontidão para o exercício da autonomia intelectual.

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil.

2.5.2. Modalidades da Educação Básica

Como já referido, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

2.5.2.1. Educação de Jovens e Adultos

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) [25] tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria*. Este mandamento constitucional é reiterado pela LDB, no inciso I do seu artigo 4º, sendo que, o

24 Art. 208. (…) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

(O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

25 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 (ainda não homologado), visa instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

artigo 37 traduz os fundamentos da EJA ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente.

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

Na organização curricular dessa modalidade da Educação Básica, a mesma lei prevê que os sistemas de ensino devem oferecer cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Entretanto, prescreve que, preferencialmente, os jovens e adultos tenham a oportunidade de desenvolver a Educação Profissional articulada com a Educação Básica (§ 3º do artigo 37 da LDB, incluído pela Lei nº 11.741/2008).[26]

Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Quanto aos exames supletivos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é a de 18 (dezoito) anos completos. Para a aplicação desses exames, o órgão normativo dos sistemas de educação deve manifestar-se previamente, além de acompanhar os seus resultados. A certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a diversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames.[27]

26 São exemplos desta articulação o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA (*que articula educação profissional com o Ensino Fundamental e o médio da EJA) e o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens Educação, Qualificação e Participação Cidadã – PROJOVEM*, para jovens de 18 a 29 anos (que articula Ensino Fundamental, qualificação profissional e ações comunitárias).

27 A União, pelo MEC e INEP, supletivamente e em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, vem oferecendo exames supletivos nacionais, mediante o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), autorizado pelo Parecer CNE/CEB nº 19/2005. Observa-se que, a partir da aplicação do ENEM em 2009, este passou a substituir o ENCCEJA referente ao Ensino Médio, passando, pois, a ser aplicado apenas o referente ao fundamental. Tais provas são interdisciplinares e contextualizadas, percorrendo transversalmente quatro áreas de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

2.5.2.2. Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.[28]

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, para assegurar:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;

II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

O atendimento educacional especializado (AEE), previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Este atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contra-turno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I – o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II – a oferta do atendimento educacional especializado (AEE);

III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV – a participação da comunidade escolar;

V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

28 As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, os sistemas de ensino assegurarão a observância das seguintes orientações fundamentais:

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

II – formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns de ensino regular;

III – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A LDB, no artigo 60, prevê que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público e, no seu parágrafo único, estabelece que o poder público ampliará o atendimento aos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, prevendo, no âmbito do FUNDEB, a dupla matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma no ensino regular da rede pública e outra no atendimento educacional especializado.

2.5.2.3. Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)[29], em conformidade com o disposto na LDB, com as alterações introduzidas pela Lei nº 11.741/2008, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dessa forma, pode ser compreendida como uma modalidade na medida em que possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior e em sua articulação com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

A EPT na Educação Básica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio ou, ainda, na Educação Superior, conforme o § 2º do artigo 39 da LDB:

> *A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:*
> ***I –** de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;*
> ***II –** de Educação Profissional Técnica de nível médio;*
> ***III –** de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.*

A Educação Profissional Técnica de nível médio, nos termos do artigo 36-B da mesma Lei, é desenvolvida nas seguintes formas:

> ***I –** articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:*
> ***II –** integrada, na mesma instituição,*
> ***III –** concomitante, na mesma ou em distintas instituições;*
> ***IV –** subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.*

29 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99, atualmente em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre esta modalidade.

As instituições podem oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, com matrícula condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. São formulados para o atendimento de demandas pontuais, específicas de um determinado segmento da população ou dos setores produtivos, com período determinado para início e encerramento da oferta, sendo, como cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, livres de regulamentação curricular.

No tocante aos cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, o que está proposto é um curso único (matrícula única), no qual os diversos componentes curriculares são abordados de forma que se explicitem os nexos existentes entre eles, conduzindo os estudantes à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem uma qualificação profissional intermediária.

Abrange, também, os cursos conjugados com outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação a Distância, e pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Essa previsão coloca, no escopo dessa modalidade educacional, as propostas de qualificação, capacitação, atualização e especialização profissional, entre outras livres de regulamentação curricular, reconhecendo que a EPT pode ocorrer em diversos formatos e no próprio local de trabalho. Inclui, nesse sentido, os programas e cursos de Aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/43, desenvolvidos por entidades qualificadas e no ambiente de trabalho, através de contrato especial de trabalho.

A organização curricular da educação profissional e tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta de formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior.

Os conhecimentos e habilidades adquiridos tanto nos cursos de educação profissional e tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Assegura-se, assim, ao trabalhador jovem e adulto, a possibilidade de ter reconhecidos os saberes construídos em sua trajetória de vida. Para Moacir Alves Carneiro, a certificação pretende valorizar a experiência extraescolar e a abertura que a Lei dá à Educação Profissional vai desde o reconhecimento do valor igualmente educativo do que se aprendeu na escola e no próprio ambiente de trabalho, até a possibilidade de saídas e entradas intermediárias.

2.5.2.4. Educação Básica do campo

Nesta modalidade[30], a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na

30 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas, para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações.

Particularmente propícia para esta modalidade, destaca-se a pedagogia da alternância (sistema dual), criada na Alemanha há cerca de 140 anos e, hoje, difundida em inúmeros países, inclusive no Brasil, com aplicação, sobretudo, no ensino voltado para a formação profissional e tecnológica para o meio rural. Nesta metodologia, o estudante, durante o curso e como parte integrante dele, participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, não se configurando o último como estágio, mas, sim, como parte do currículo do curso. Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso. Supõe uma parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e formação do estudante. É bastante claro que podem predominar, num ou noutro, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares.

2.5.2.5. Educação escolar indígena

A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas[31]. Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (artigos 5º, 9º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4º da LDB).

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

31 Esta modalidade tem diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

IV – organização escolar própria.

Na organização de escola indígena deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas socioculturais e religiosas;

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV – suas atividades econômicas;

V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

As escolas indígenas desenvolvem suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Por sua vez, tem projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolínguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; e a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

A formação dos professores é específica, desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, garantido-se aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

2.5.2.6. Educação a Distância

A modalidade Educação a Distância[32] caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

2.5.2.6. Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola[33] é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

32 Esta modalidade está regida pelo Decreto nº 5.622/2005, regulamentador do artigo 80 da LDB, que trata da Educação a Distância. No Conselho Nacional de Educação, a modalidade foi, anteriormente, objeto do Parecer CNE/CEB nº 41/2002, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio, sendo de notar, porém, que não foi editada a Resolução então proposta.

33 Não há, ainda, Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade.

Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

2.6. Elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica.

A LDB estabelece condições para que a unidade escolar responda à obrigatoriedade de garantir acesso à escola e permanência com sucesso. Ela aponta ainda alternativas para flexibilizar as condições para que a passagem dos estudantes pela escola seja concebida como momento de crescimento, mesmo frente a percursos de aprendizagem não lineares.

A isso se associa o entendimento de que a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos, para que o grande objetivo seja alcançado: educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social.

2.6.1. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias.

A autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de *educar* e *cuidar*, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nas instituições educacionais, no cumprimento do artigo 3º da LDB, em que vários princípios derivam da Constituição Federal. Essa autonomia tem como suporte a Constituição Federal e o disposto no artigo 15 da LDB:

> *Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.*

O ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.

Assim concebido, o processo de formulação do projeto político-pedagógico tem como

referência a democrática ordenação pedagógica das relações escolares, cujo horizonte de ação procura abranger a vida humana em sua globalidade. Por outro lado, o projeto político-pedagógico é também um documento em que se registra o resultado do processo negocial estabelecido por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local). É, portanto, instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período do mandato de cada gestor. Assim, cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação nacional, estadual, municipal, o plano da gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes. A organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e os procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico representam o conjunto de elementos que integram o trabalho pedagógico e a gestão da escola tendo como fundamento o que dispõem os artigos 14, 12 e 13, da LDB, respectivamente[34].

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve. O conhecimento prévio sobre como funciona o financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal, pela comunidade educativa, contribui, significativamente, no momento em que se estabelecem as prioridades institucionais. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam. Além de se observar tais critérios e compromisso, deve-se definir o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas pela unidade escolar, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a articulação orgânica daquelas etapas.

Reconhecendo o currículo como coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade, o projeto político-pedagógico deve constituir-se:

I – do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;

II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;

IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam

34 Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

- Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

V – da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VI – da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais).

No projeto político-pedagógico, deve-se conceber a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. Assim, **a despadronização curricular pressupõe a despadronização do espaço físico e dos critérios de organização da carga horária do professor. A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade.**

Nessa perspectiva, a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que:

I – estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento;

II – preserve a clareza sobre o fazer pedagógico, em sua multidimensionalidade, prevendo-se a diversidade de ritmo de desenvolvimento dos sujeitos das aprendizagens e caminhos por eles escolhidos;

III – institua a compreensão dos conflitos, das divergências e diferenças que demarcam as relações humanas e sociais;

IV – esclareça o papel dos gestores da instituição, da organização estudantil e dos conselhos: comunitário, de classe, de pais e outros;

V – perceba e interprete o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;

VI – considere como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo (gestores, professores, técnicos e funcionários, estudantes e famílias) a curiosidade e a pesquisa, incluindo, de modo cuidadoso e sistemático, as chamadas referências virtuais de aprendizagem que se dão em contextos digitais;

VII – preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

VIII – realize encontros pedagógicos periódicos, com tempo e espaço destinados a estudos, debates e troca de experiências de aprendizagem dos sujeitos do processo coletivo de gestão e pedagógico pelos gestores, professores e estudantes, para a reorientação de caminhos e estratégias;

IX – defina e justifique, claramente, a opção por um ou outro método de trabalho docente e a compreensão sobre a qualidade das aprendizagens como direito social dos sujeitos e da escola: qualidade formal e qualidade política (saber usar a qualidade formal);

X – traduza, claramente, os critérios orientadores da distribuição e organização do calendário escolar e da carga horária destinada à gestão e à docência, de tal modo que se viabilize a

concretização do currículo escolar e, ao mesmo tempo, que os profissionais da educação sejam valorizados e estimulados a trabalharem prazerosamente;

XI – contemple programas e projetos com os quais a escola desenvolverá ações inovadoras, cujo foco incida na prevenção das consequências da incivilidade que vem ameaçando a saúde e o bem estar, particularmente das juventudes, assim como na reeducação dos sujeitos vitimados por esse fenômeno psicossocial;

XII – avalie as causas da distorção de idade/ano/série, projetando a sua superação, por intermédio da implantação de programas didático-pedagógicos fundamentados por metodologia específica.

Daí a necessidade de se estimularem novas formas de organização dos componentes curriculares dispondo-os em eixos temáticos, que são considerados eixos fundantes, pois conferem relevância ao currículo. Desse modo, no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem, prevendo:

I – as atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil;

II – os princípios norteadores da educação nacional, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;

III – o desenvolvimento de esforços pedagógicos com intenções educativas, comprometidas com a educação cidadã;

IV – a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções;

V – a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes;

VI – o comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro;

VII – a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;

VIII – a promoção da integração das atividades educativas com o mundo do trabalho, por meio de atividades práticas e de estágios, estes para os estudantes do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica;

IX – a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;

X – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

XI – a promoção de atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;

XII – a organização dos tempos e dos espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;

XIII – a garantia do acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família;

XIV – a promoção da aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;

XV – o estímulo da capacidade de aprender do estudante, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;

XVI – a indicação de exames otorrino, laringo, oftálmico e outros sempre que o estudante manifestar dificuldade de concentração e/ou mudança de comportamento;

XVII – a oferta contínua de atividades complementares e de reforço da aprendizagem, proporcionando condições para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XVIII – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico, concebido pela escola e que passa a orientá-la, deve identificar a Educação Básica, simultaneamente, como o conjunto e pluralidade de espaços e tempos que favorecem processos em que a infância e a adolescência se humanizam ou se desumanizam, porque se inscrevem numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, histórica e socialmente tecidas. Daí a relevância de se ter, como fundamento desse nível da educação, os dois pressupostos: cuidar e educar. Este é o foco a ser considerado pelos sistemas educativos, pelas unidades escolares, pela comunidade educacional, em geral, e pelos sujeitos educadores, em particular, na elaboração e execução de determinado projeto institucional e regimento escolar.

O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

Nessa perspectiva, o regimento, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução, com transparência e responsabilidade, do seu projeto político-pedagógico. As normas nele definidas servem, portanto, para reger o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar, em consonância com o projeto político-pedagógico e com a legislação e as normas educacionais.

2.6.2. Avaliação

Do ponto de vista teórico, muitas são as formulações que tratam da avaliação. No ambiente educacional, ela compreende três dimensões básicas:

I – avaliação da aprendizagem;

II – avaliação institucional interna e externa;

III – avaliação de redes de Educação Básica.

Nestas Diretrizes, é a concepção de educação que fundamenta as dimensões da avaliação e das estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas. Essas três dimensões devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortearem a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa.

No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas.

A avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, realiza-se anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola.

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituem, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando.

2.6.2.1. Avaliação da aprendizagem

No texto da LDB, a avaliação da aprendizagem, na Educação Básica, é norteada pelos artigos 24 e 31, que se complementam. De um lado, o artigo 24, orienta o Ensino Fundamental e Médio, definindo que a avaliação será organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. De outro lado, o artigo 31 trata da Educação Infantil, estabelecendo que, nessa etapa, a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. Essa determinação pode ser acolhida para o ciclo da infância de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, anteriormente citado, que orienta para não retenção nesse ciclo.

O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social. O Conselho Nacional de Educação, em mais de um Parecer em que a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar.

2.6.2.2. Promoção, aceleração de estudos e classificação

No Ensino Fundamental e no Médio, a figura da promoção e da classificação pode ser adotada em qualquer ano, série ou outra unidade de percurso escolhida, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essas duas figuras fundamentam-se na orientação de que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V – obrigatoriedade de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

A classificação pode resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais, ou seja, pressupõe uma outra ideia de temporalização e espacialização, entendida como sequência do percurso do escolar, já que cada criatura é singular. Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem. Há de se admitir que a sociedade mudou significativamente. A classificação, nos termos regidos pela LDB (inciso II do artigo 24), é, pois, uma figura que se dá em qualquer momento do percurso escolar, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental, e realiza-se:

I – por promoção, para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a unidade de percurso anterior, na própria escola;

II – por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

III – independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

A organização de turmas seguia o pressuposto de classes organizadas por série anual. Com a implantação da Lei, a concepção ampliou-se, uma vez que poderão ser organizadas classes

ou turmas, com estudantes de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (inciso IV do artigo 24 da LDB).

A consciência de que a escola se situa em um determinado tempo e espaço impõe-lhe a necessidade de apreender o máximo o estudante: suas circunstâncias, seu perfil, suas necessidades. Uma situação cada vez mais presente em nossas escolas é a mobilidade dos estudantes. Quantas vezes a escola pergunta sobre o que fazer com os estudantes que ela recebe, provenientes de outras instituições, de outros sistemas de ensino, dentro ou fora do Município ou Estado. As análises apresentadas em diferentes fóruns de discussão sobre essa matéria vêm mencionando dificuldades para incluir esse estudante no novo contexto escolar.

A mobilidade escolar ou a conhecida transferência também tem sido objeto de regulamento para o que a LDB dispõe, por meio de instrumentos normativos emitidos pelos Conselhos de Educação. Inúmeras vezes, os estudantes transferidos têm a sensação de abandono ou descaso, semelhante ao que costuma ocorrer com estudantes que não acompanham o ritmo de seus colegas. A LDB estabeleceu, no § 1º do artigo 23, que a escola poderá reclassificar os estudantes, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

De acordo com essas normas, a mobilidade entre turmas, séries, ciclos, módulos ou outra forma de organização, e escolas ou sistemas, deve ser pensada, prioritariamente, na dimensão pedagógica: o estudante transferido de um para outro regime diferente deve ser incluído onde houver compatibilidade com o seu desenvolvimento e com as suas aprendizagens, o que se intitula reclassificação. Nenhum estabelecimento de Educação Básica, sob nenhum pretexto, pode recusar a matrícula do estudante que a procura. Essa atitude, de caráter aparentemente apenas administrativo, deve ser entendida pedagogicamente como a continuidade dos estudos iniciados em outra turma, série, ciclo, módulo ou outra forma, e escola ou sistema.

Em seu novo percurso, o estudante transferido deve receber cuidadoso acompanhamento sobre a sua adaptação na instituição que o acolhe, em termos de relacionamento com colegas e professores, de preferências, de respostas aos desafios escolares, indo além de uma simples análise do seu currículo escolar. Nesse sentido, os sistemas educativos devem ousar propor a inversão da lógica escolar: ao invés de conteúdos disciplinados estanques (substantivados), devem investir em ações pedagógicas que priorizem aprendizagens através da operacionalidade de linguagens visando à transformação dos conteúdos em modos de pensar, em que o que interessa, fundamentalmente, é o vivido com outros, aproximando mundo, escola, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura e vida.

A possibilidade de aceleração de estudos destina-se a estudantes com algum atraso escolar, aqueles que, por alguma razão, encontram-se em descompasso de idade. As razões mais indicadas têm sido: ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

A progressão pode ocorrer segundo dois critérios: regular ou parcial. A escola brasileira sempre esteve organizada para uma ação pedagógica inscrita num panorama de relativa estabilidade. Isso significa que já vem lidando, razoavelmente, com a progressão regular. O desafio que se enfrenta incide sobre a progressão parcial, que, se aplicada a crianças e jovens, requer o redesenho da organização das ações pedagógicas. Em outras palavras, a escola deverá prever para professor e estudante o horário de trabalho e espaço de atuação que se harmonize entre estes, respeitadas as condições de locomoção de ambos, lembrando-se de que outro conjunto de recursos didático-pedagógicos precisa ser elaborado e desenvolvido.

A LDB, no artigo 24, inciso III, prevê a possibilidade de progressão parcial nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, lembrando que o regimento escolar pode admiti-la "desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino". A Lei, entretanto, não é impositiva quanto à adoção de progressão parcial. Caso a instituição escolar a adote, é pré-requisito que a sequência do currículo seja preservada, observadas as normas do respectivo sistema de ensino, (inciso III do artigo 24), previstas no projeto político-pedagógico e no regimento, cuja aprovação se dá mediante participação da

comunidade escolar (artigo 13).

Também, no artigo 32, inciso IV, § 2º, quando trata especificamente do Ensino Fundamental, a LDB refere que os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como "promoção automática", o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Uma escola que inclui todos supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

Nessa perspectiva, a avaliação requer outra forma de gestão da escola, de organização curricular, dos materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola, pois, na medida em que o percurso escolar é marcado por diferentes etapas de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se transforme numa lacuna permanente. Esse avanço materializa-se quando a concepção de conhecimento e a proposta curricular estão fundamentadas numa epistemologia que considera o conhecimento uma construção sociointerativa que ocorre na escola e em outras instituições e espaços sociais. Nesse caso, percebe-se já existirem múltiplas iniciativas entre professores no sentido de articularem os diferentes campos de saber entre si e, também, com temas contemporâneos, baseados no princípio da interdisciplinaridade, o que normalmente resulta em mudanças nas práticas avaliativas.

2.6.3. Gestão democrática e organização da escola

Pensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola, na perspectiva exposta e tendo como fundamento o que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB, pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos, procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão, segundo o artigo 12, a incumbência de:

> ***I –*** *elaborar e executar sua proposta pedagógica;*
>
> ***II –*** *administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;*
>
> ***III –*** *assegurar o cumprimento dos anos, dias e horas mínimos letivos estabelecidos;*
>
> ***IV –*** *velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;*
>
> ***V –*** *prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento;*
>
> ***VI –*** *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*
>
> ***VII –*** *informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;*
>
> ***VIII –*** *notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes menores que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (inciso incluído pela Lei nº 10.287/2001).*

Conscientes da complexidade e da abrangência dessas tarefas atribuídas às escolas, os responsáveis pela gestão do ato educativo sentem-se, por um lado, pouco amparados, face à

desarticulação de programas e projetos destinados à qualificação da Educação Básica; por outro, sentem-se desafiados, à medida que se tornam conscientes de que também eles se inscrevem num espaço em que necessitam preparar-se, continuadamente, para atuar no mundo escolar e na sociedade. Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exige-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola: distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida, promover os processos de avaliação institucional interna e participar e cooperar com os de avaliação externa e os de redes de Educação Básica. Pensar, portanto, a organização, a gestão da escola é entender que esta, enquanto instituição dotada de função social, é palco de interações em que os seus atores colocam o projeto político-pedagógico em ação compartilhada. Nesse palco está a fonte de diferentes ideias, formuladas pelos vários sujeitos que dão vida aos programas educacionais.

Acrescente-se que a obrigatoriedade da gestão democrática determinada, em particular, no ensino público (inciso VIII do artigo 3º da LDB), e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino nos artigos 12 e 13, que preveem decisões coletivas, é medida desafiadora, porque pressupõe a aproximação entre o que o texto da lei estabelece e o que se sabe fazer, no exercício do poder, em todos os aspectos. Essa mudança concebida e definida por poucos atinge a todos: desde a família do estudante até os gestores da escola, chegando aos gestores da educação em nível macro. Assim, este é um aspecto instituidor do desafiante jogo entre teoria e prática, ideal e realidade, concepção de currículo e ação didático-pedagógica, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem e todas as exigências que caracterizam esses componentes da vida educacional escolar.

As decisões colegiadas pressupõem, sobretudo, que todos tenham ideia clara sobre o que seja coletivo e como se move a liberdade de cada sujeito, pois é nesse movimento que o profissional pode passar a se perceber como um educador que tenta dar conta das temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A valorização das diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas. Supõe compreender que a padronização e a homogeneização que, tradicionalmente, impregnou a organização e a gestão dos processos e procedimentos da escola têm comprometido a conquista das mudanças que os textos legais em referência definem.

A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para todos os sujeitos do processo educativo. Para Moreira e Candau, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a uniformidade e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (2006, p. 103). A escola precisa, assim, "acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente. Requer que a instituição escolar compreenda como o conhecimento é socialmente valorizado, como tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante, em um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância" (Pretto, *apud* Moreira e Candau, 2005, p. 103).

Na escola, o exercício do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III do artigo 206 da Constituição Federal, e inciso III do artigo 3º da LDB), assumido como princípio da educação nacional, deve viabilizar a constituição de relações que estimulem diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. Em outras palavras, a escola deve empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço da diversidade e da pluralidade, inscrita na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta seja a de se fundamentar num outro princípio educativo e emancipador, assim expresso: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (LDB, artigo 3º, inciso II).

Para Paulo Freire (1984, p. 23), é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de "dar" competência, mas no sentido de humanizar. A pedagogia que trata dos processos de humanização, a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação enquanto processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos. A escola demonstra ter se esquecido disso, tanto nas relações que exerce com a criança, quanto com a pessoa adolescente, jovem e adulta.

A escola que adota a abordagem interdisciplinar não está isenta de sublinhar a importância da relação entre cuidado e educação, que é a de propor a inversão da preocupação com a qualidade do ensino pela preocupação com a qualidade social das aprendizagens como diretriz articuladora para as três etapas que compõem a Educação Básica. Essa escola deve organizar o trabalho pedagógico, os equipamentos, o mobiliário e as suas instalações de acordo com as condições requeridas pela abordagem que adota. Desse modo, tanto a organização das equipes de profissionais da educação quanto a arquitetura física e curricular da escola destinada as crianças da educação infantil deve corresponder às suas características físicas e psicossociais. O mesmo se aplica aos estudantes das demais etapas da Educação Básica. Estes cuidados guardam relação de coexistência dos sujeitos entre si, facilitam a gestão das normas que orientam as práticas docentes instrucionais, atitudinais e disciplinares, mas correspondendo à abordagem interdisciplinar comprometida com a formação cidadã para a cultura da vida

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. Essa perspectiva pressupõe cumprir e transpor o disposto não apenas nos artigos 12 a 15, da LDB, mas significa cumpri-los como política pública e transpô-los como fundamento político-pedagógico, uma vez que o texto destes artigos deve harmonizar-se com o dos demais textos que regulamentam e orientam a Educação Básica. O ponto central da Lei, naqueles artigos, incide sobre a obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões, quanto à elaboração e ao cumprimento do projeto político-pedagógico, com destaque para a gestão democrática e para a integração da sociedade com a escola, bem como pelo cuidado com as aprendizagens dos estudantes.

A gestão escolar deve promover o "encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes" (Arroyo, p. 158), inscritos num contexto diverso e plural, mas que se pretende uno, em sua singularidade própria e inacabada, porque em construção dialética permanente. Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. Como tal, **a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte.**

Assim referenciada, a gestão democrática constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola, mediante:

I – compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca da conquista de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

II – superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com flexibilidade: os

planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, as atividades de avaliação;

III – prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria prática pedagógica impregnando-a de entusiasmo e compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV – construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V – instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI – presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da instituição e nos espaços com os quais a instituição escolar interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

De todas as mudanças formalizadas com fundamento na LDB, uma das exigências, para o exercício da gestão escolar, consiste na obrigatoriedade de que os candidatos a essa função sejam dotados de experiência docente. Isto é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (§ 1º do artigo 67 da LDB).

Para que a gestão escolar cumpra o papel que cabe à escola, os gestores devem proceder a uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe formar, o que exige compromisso social com a redução das desigualdades entre o ponto de partida do estudante e o ponto de chegada a uma sociedade de classes.

2.6.4. O professor e a formação inicial e continuada

O artigo 3º da LDB, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar. Essa expressão estabelece um amálgama entre o educador e a educação e os adjetiva, depositando foco na educação. Reafirma a ideia de que não há educação escolar sem escola e nem esta sem aquele. O significado de escola aqui traduz a noção de que **valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.**

A leitura dos artigos 67[35] e 13[36] da mesma Lei permite identificar a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para a sua formação, e o seu fazer na escola,

35 *Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.*

36 *Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I –* ***participar da elaboração da proposta pedagógica*** *do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III* ***– zelar pela aprendizagem dos estudantes****; IV –* ***estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento****; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI* ***– colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade****; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX –* ***garantia de padrão de qualidade.*** (grifo nosso)

onde se vê que a valorização profissional e da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de padrão de qualidade (artigo 4º, inciso IX). Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB) define critérios para proporcionar aos sistemas educativos e às escolas apoio à valorização dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, baseada no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que trata da carreira docente, é também uma norma que participa do conjunto de referências focadas na valorização dos profissionais da educação, como medida indutora da qualidade do processo educativo. Tanto a valorização profissional do professor quanto a da educação escolar são, portanto, exigências de programas de formação inicial e continuada, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos.

Para a formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa:

> ***I –*** *o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;*
>
> ***II –*** *a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;*
>
> ***III –*** *a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.*

Além desses domínios, o **professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando.** O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme vem defendendo Miguel Arroyo (2000) devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais.

Sabe-se, no entanto, que **a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.** Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;

II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Na política de formação de docentes para o Ensino Fundamental, as ciências devem, necessária e obrigatoriamente, estar associadas, antes de qualquer tentativa, à discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica; é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Freire, 1996:96).

Por outro lado, no conjunto de elementos que contribuem para a concepção, elaboração e

execução do projeto político-pedagógico pela escola, em que se inscreve o desenvolvimento curricular, a capacitação docente é o aspecto mais complexo, porque a formação profissional em educação insere-se no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética.

Assim, hoje, **exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa.** Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, **o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam.**

Historicamente, o docente responsabiliza-se pela escolha de determinada lógica didático-pedagógica, ameaçado pela incerteza quanto àquilo que, no exercício de seu papel de professor, deve ou não deve saber, pensar e enfrentar, ou evitar as dificuldades mais frequentes que ocorrem nas suas relações com os seus pares, com os estudantes e com os gestores. Atualmente, mais que antes, ao escolher a metodologia que consiste em buscar a compreensão sobre a lógica mental, a partir da qual se identifica a lógica de determinada área do conhecimento, o docente haverá de definir aquela capaz de desinstalar os sujeitos aprendizes, provocar-lhes curiosidade, despertar-lhes motivos, desejos. Esse é um procedimento que contribui para o desenvolvimento da personalidade do escolar, mas pressupõe chegar aos elementos essenciais do objeto de conhecimento e suas relações gerais e singulares.

Para atender às orientações contidas neste Parecer, o professor da Educação Básica deverá estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência se os cursos de formação inicial e continuada de docentes levarem em conta que, no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana.

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens.

É na perspectiva exposta que se concebe **o trabalho docente na tarefa de *cuidar e educar* as crianças e jovens que, juntos, encontram-se na idade de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos. Assim pensada, a fundamentação da ação docente e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica.**

Se o projeto político-pedagógico, construído coletivamente, está assegurado por lei, resultante da mobilização de muitos educadores, torna-se necessário dar continuidade a essa mobilização no intuito de promover a sua viabilização prática pelos docentes. Para tanto, **as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, têm um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante**

trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Nesse sentido, o professor da Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, respeita os direitos dos estudantes e de suas famílias. Para isso, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola, no projeto político-pedagógico em sua processualidade.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Adeum Hilário Sauer – Presidente

José Fernandes de Lima – Membro

Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. *A condição humana.* Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária Ltda., 1981.

ARROYO, Gonzales Miguel. *Imagens quebradas* – Trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.

_____. Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre o global e o local. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília (org.). São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores – "Ofício do Mestre" – Imagens e auto-imagens. Vozes. 2. Ed.

_____. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, s. l., n. 65, 1988.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: *Cultura Brasileira: Tradição Contradição.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./ FUNARTE, 1987, p. 38.

BRASIL.*Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei 9.394/96.

BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares-São Paulo: Cortez, 2008.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis: Perspectiva, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1982.

Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores – "Ofício do Mestre" – Imagens e auto-imagens. Vozes. 2. Ed.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE). Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

Considerações Gerais para as Diretrizes Nacionais da Educação Básica – Texto produzido por Ivany Souza Ávila, Jaqueline Moll e Maria Luisa M. Xavier, professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002.

_____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. In: *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.

ESTEBAN, M. T. (org.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas – em diferentes áreas do currículo. Editora Mediação, 2003.

FERNANDES, Francisco das Chagas. In: Retratos da escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia e Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos *et al*. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Indicadores de qualidade na educação/Ação Educativa, UNICEF, PNUD. INEP/MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MOLL, Jaqueline. *Ciclos na escola, tempos na vida*: criando possibilidades. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.
MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.
_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991, p. 15.
NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século*: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.
NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab *et al. Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO).
PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: *Educação e transdisciplinaridade*
_____. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO V. H. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Emergenciais e Estruturais. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
SACRISTÁN, J. Gimeno. *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 2005.
_____. *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, 1995.
SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: *Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens*: o conhecimento, a indisciplina, a violência. Florianópolis: Perspectiva, v.22. n. 02, jul./dez. 2004. http://www.ced.ufsc.br/necleos/nup/perspectivas.html.
VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século*: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* — Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros*: o que fazem o que pensam o que almejam – Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa,* n. 117, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

TÍTULO I – OBJETIVOS

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

(*) Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

TÍTULO II – REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

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

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e aos direitos;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

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

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

TÍTULO III – SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.

§ 1º Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado.

§ 2º O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

§ 3º O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.

TÍTULO IV – ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;

II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV – aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi);

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

I – creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II – professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III – definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV – pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

TÍTULO V – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES

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

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

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

§ 3º Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I – FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*;

IV – compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V – organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI – entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

VII – estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII – constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

IX – adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

e) a Educação Física;
f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

TÍTULO VI – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao logo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I – a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que

lhe são inerentes;

II – a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;

III – a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

CAPÍTULO I – ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

I – de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;

II – de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;

III – de portadores de deficiência limitadora;

IV – de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta;

V – de habitantes de zonas rurais;

VI – de indígenas e quilombolas;

VII – de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Seção I – Educação Infantil

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos

e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.

Seção II – Ensino Fundamental

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar* e *educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de

estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar.

Seção III – Ensino Médio

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III – o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

CAPÍTULO II – MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Seção I – Educação de Jovens e Adultos

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Seção II – Educação Especial

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I – o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II – a oferta do atendimento educacional especializado;

III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV – a participação da comunidade escolar;

V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Seção III – Educação Profissional e Tecnológica

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.

Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

a) integrada, na mesma instituição; ou

b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

§ 2º Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:

I – na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

II – em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

III – em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 3º São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.

§ 4º A Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos.

Art. 34. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Seção IV – Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Seção V – Educação Escolar Indígena

Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que

orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas socioculturais e religiosas;

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV – suas atividades econômicas;

V – edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Seção VI – Educação a Distância

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

Seção VII – Educação Escolar Quilombola

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

TÍTULO VII – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.

CAPÍTULO I – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento,

sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

I – o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II – a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;

IV – as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V – a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI – os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII – o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII – o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X – a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade.

Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:
I – avaliação da aprendizagem;
II – avaliação institucional interna e externa;
III – avaliação de redes de Educação Básica.

Seção I – Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

Seção II – Promoção, aceleração de estudos e classificação

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

Art. 50. A progressão pode ser regular ou parcial, sendo que esta deve preservar a sequência do currículo e observar as normas do respectivo sistema de ensino, requerendo o redesenho da organização das ações pedagógicas, com previsão de horário de trabalho e espaço de atuação para professor e estudante, com conjunto próprio de recursos didático-pedagógicos.

Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Seção III – Avaliação institucional

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Seção IV – Avaliação de redes de Educação Básica

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está.

CAPÍTULO III – GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

§ 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida.

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção

e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I – a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

II – a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III – a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV – a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V – a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI – a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

CAPÍTULO IV – O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;

d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;

b) trabalhar cooperativamente em equipe;

c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da

evolução tecnológica, econômica e organizativa;

d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;

b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;

c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Art. 60. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATOR Raimundo Moacir Mendes Feitosa
PROCESSO Nº 23001.000038/2009-14
PARECER CNE/CEB Nº 20/2009
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 11/11/2009

I – RELATÓRIO

1. Histórico

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de "luta por creche" e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, 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.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a 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, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão

de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Respondendo a estas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de documentos, dentre eles "Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (MEC/COEDI, 2009a). Esse processo serviu de base para a elaboração de "Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" (MEC, 2009b), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho do corrente ano da Câmara de Educação Básica, ocasião em que foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC-UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), o relator da Comissão apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo.

Este parecer incorpora as contribuições apresentadas, nestas audiências e em debates e reuniões regionais (encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED ocorrido em outubro de 2009), por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: OMEP; NDI-UFSC; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de

Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDIME; CEERT; GT 21 da ANPEd (Educação das Relações Étnico-Raciais); grupo de estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas; alunos do curso de Pedagogia da UFMS; CINDEDI-USP; representantes do Setor de Educação do MST São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil em Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: FEUSP; FFCLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL, UFMA, UEMA, UFPE.

2. Mérito

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, "ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo" (MEC, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o 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.

3. A identidade do atendimento na Educação Infantil

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil 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 (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Na continuidade dessa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Lei nº 9.394/96, art. 1º), mas esclarece que: "Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (Lei nº 9.394/96, art. 1º, § 1º). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre, como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, referem-se a esse caráter institucional da educação.

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal. Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de "políticas para a Infância", devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível.

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.

As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.

Uma vez que o Ensino Fundamental de nove anos de duração passou a incluir a educação das crianças a partir de seis anos de idade, e considerando que as que completam essa idade fora do limite de corte estabelecido por seu sistema de ensino para inclusão no Ensino Fundamental necessitam que seu direito à educação seja garantido, cabe aos sistemas de ensino o atendimento a essas crianças na pré-escola até o seu ingresso, no ano seguinte, no Ensino Fundamental.

4. A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

Delineada essa apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica, como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das instituições.

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo,

constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-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. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir 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. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica 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.

5. Uma definição de currículo

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a idéia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os.

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas

pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, 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.

6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

7. Princípios básicos

Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) continuam atuais e estarão presentes nestas diretrizes com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área. São eles:

a) **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.

Cabe às instituições 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, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem 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. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

b) **Princípios políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.

A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem 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 idéia, um conflito.

c) **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

As instituições de Educação Infantil precisam 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, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, 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, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.

8. Objetivos e condições para a organização curricular

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no 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".

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas.

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular.

1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que

vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construírem e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância.

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3) 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.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular. Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes.

Na discussão sobre as diversidades, há que se considerar que também a origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras remetem à necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições em territórios não-urbanos respeitem suas identidades.

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades – tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes – em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. Elas apontam para a previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e regulamenta questões importantes para a Educação Infantil, proíbe que se agrupe em uma mesma turma crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental.

A situação de desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação é conhecida por meio dos relatórios governamentais e por trabalhos acadêmicos. Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da

política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças. Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo – construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades – e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia.

Em relação às crianças indígenas, há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil" elaborados pelo MEC, requer que a instituição garanta a proteção da criança 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 ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis.

5) 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.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

8. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

Preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras – devem ser discutidas com a direção de cada instituição para que formas produtivas de esclarecimento e eventuais encaminhamentos possam ser pensados.

9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar "um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens" (MEC, 2009a).

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, 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.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de

diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima,

autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.

10. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.

11. O acompanhamento da continuidade do processo de educação

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;

b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;

c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;

d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

II – VOTO DO RELATOR

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala das Sessões, em 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009(*)

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, 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.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes

(*) Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

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

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade 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;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III – dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV – adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º – As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

CESAR CALLEGARI

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág.28.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATOR Cesar Callegari
PROCESSO Nº 23001.000168/2009-57
PARECER CNE/CEB Nº 11/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/7//2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade.

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico.

Além das urgências provocadas por essas mudanças, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), vigentes desde 1998, já vinham exigindo uma acurada revisão com vistas à sua atualização.

No primeiro semestre de 2009, o Sr Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou ao CNE que o Colegiado desse prioridade a esse esforço revisor e atualizador, incumbindo a Secretaria de Educação Básica do MEC de preparar um documento inicial de referência sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, destinado a subsidiar os estudos e debates que se seguiriam.

Desde então, uma intensa jornada de trabalho foi organizada e implementada. Ao receber o documento ministerial, a Câmara de Educação Básica do CNE constituiu uma comissão formada pelas conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Regina Vinhaes Gracindo e por este Relator (Portaria CNE/CEB nº 5, de 8 de dezembro de 2009). E, consoante o padrão de trabalho que vem sendo adotado por este Colegiado no trato de todos os temas relevantes sob a sua responsabilidade normativa, foi organizada uma série de audiências públicas e reuniões técnicas de modo a proporcionar a necessária participação de todos os segmentos e instituições educacionais das diferentes regiões do Brasil. Propostas foram intensamente debatidas, críticas foram acolhidas e idéias incorporadas. Nos últimos meses, o CNE realizou três audiências públicas nacionais (Salvador: 12/3/2010, Brasília: 5/4/2010, e São Paulo: 16/4/2010), com a participação ativa da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME),

da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do Ensino Fundamental, entre outros, além de professores, pesquisadores, dirigentes municipais e estaduais de ensino, bem como de representantes de escolas privadas. Para a discussão dessas Diretrizes, foram também realizadas duas reuniões com coordenadores de Ensino Fundamental das Secretarias Estaduais de Educação, em Brasília e Florianópolis, e inúmeras reuniões de trabalho com técnicos e dirigentes do MEC, contando com as contribuições diretas da Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, do Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, da Coordenadora de Ensino Fundamental, Edna Martins Borges, bem como de outros integrantes de suas equipes.

Os subsídios referentes ao currículo do Ensino Fundamental enviados pelo MEC a este Colegiado contaram com a colaboração das professoras Lucíola Licínio Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais, e Elba Siqueira de Sá Barretto, da Universidade de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas. Esta última também assessorou a Câmara de Educação Básica do CNE e, especialmente, este Relator, na redação das diferentes minutas de Parecer e Projeto de Resolução destas Diretrizes.

Um documento produzido dessa forma, portanto, não é obra de um autor, mas obra coletiva. Do mesmo modo, o currículo, o projeto projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas, devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação.

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos.

Por fim, cumpre esclarecer que o presente Parecer e seu Projeto de Resolução não completam o trabalho concebido pela Câmara de Educação Básica do CNE para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Etapa complementar e importante será iniciada nos próximos meses a partir de nova contribuição proveniente do Ministério da Educação. De comum acordo quando da redação dos termos dessas Diretrizes, o MEC se compromete a enviar a este Colegiado propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. Portanto, em complementação, um novo Parecer e um novo Projeto de Resolução com essas expectativas de aprendizagem serão objeto de elaboração do CNE nos próximos meses.

2. Fundamentos

O direito à educação como fundamento maior destas Diretrizes

O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente

associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Cury (2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Pelo leque de campos atingidos pela educação, ela tem sido considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um desses direitos.

Resumidamente, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural.

O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los. A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático.

Já os direitos sociais se referem aos direitos que dependem da ação do Estado para serem concretizados e estão associados, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-se com a questão da igualdade social. São exemplos de direito social, o próprio direito à educação, à moradia, à saúde, ao trabalho etc.

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a idéia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.

Todos esses direitos estão englobados nos direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção de espécie alguma, uma vez que decorrem da dignidade intrínseca a todo o ser humano. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela

Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrega a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, celebrada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1989, acrescenta-se, ainda, a finalidade de incutir no educando o respeito ao meio ambiente natural, à sua identidade cultural e aos valores nacionais e de outras civilizações.

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer esses direitos, traduz a adesão da Nação a princípios e valores amplamente compartilhados no concerto internacional. O inciso I do art. nº 208 da Carta Magna, Seção da Educação, declara que o dever do Estado se efetiva com a garantia do "Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Por sua vez, o § 1º desse mesmo artigo afirma que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

Por ser direito público subjetivo, o Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele.

Se essa etapa de ensino, sendo um direito fundamental, é direito do cidadão, uma vez que constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política. É dever do Estado, dos sistemas de ensino e das escolas assegurarem que todos a ela tenham acesso e que a cursem integralmente, chegando até à conclusão do processo de escolarização que lhe corresponde. Além disso, todos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

A oferta de uma educação com qualidade social

O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população. Em 1989, já na virada da última década, portanto, a proporção de suas matrículas ainda representava mais de ¾ do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em todas as etapas de ensino. Em 2009, o perfil seletivo da nossa escola havia se atenuado um pouco, com a expansão do acesso às diferentes etapas da escolaridade. Contudo, entre os 52,6 milhões de alunos da Educação Básica, cerca de 66,4% estavam no Ensino Fundamental, o que correspondia a 35 milhões de estudantes, incluídos entre eles os da Educação Especial e os da Educação de Jovens e Adultos (conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, MEC/INEP 2009).

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e estamos próximos de assegurá-la a todas as crianças de 6 (seis) anos, não conseguimos sequer que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental. Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a nossa estrutura educacional.

Mas, de que qualidade está-se falando?

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuanças dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos alunos. A

qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

Em documento de 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB n° 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Princípios norteadores

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no

acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB), bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a Nação brasileira.

Assim sendo, eles devem estar em conformidade com o que define a Constituição Federal, no seu artigo 3º, a saber: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais"; e que promova "o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

3. Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país

No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. O ensino de 2º grau – atual Ensino Médio – torna-se profissionalizante.

De acordo com a tradição federativa brasileira, os Estados, a partir de princípios e orientações gerais da esfera federal, se encarregaram de elaborar as propostas curriculares para as escolas de 1º grau pertencentes ao seu sistema de ensino, quais sejam, as estaduais, as municipais e as privadas, localizadas no seu território.

Anos antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), algumas redes escolares passaram a adotar medidas de expansão do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, mediante a incorporação das crianças de 6 (seis) anos de idade, por vezes procedentes das numerosas classes de alfabetização que existiam em vários Estados e Municípios. Na sua redação original, a LDB se mostra bastante flexível quanto à duração do Ensino Fundamental, estabelecendo como mínima a sua duração de 8 (oito) anos e sinalizando, assim, para a ampliação dessa etapa da Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabelece como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental no prazo de 5 (cinco) anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A Meta 2, definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de 6 (seis) anos já estavam matriculadas em Pré-Escolas, classes de alfabetização ou mesmo no Ensino Fundamental, determina a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A idéia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.

Em 2005, a Lei nº 11.114 altera a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, entretanto, dá margem para que se antecipe a

escolaridade de 8 (oito) anos para esses alunos, o que reduziria a idade de conclusão do Ensino Fundamental em 1 (um) ano.

Finalmente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos.

Assim determinando, a Lei reflete a tendência de expansão da escolaridade obrigatória na maior parte dos países desenvolvidos do ocidente e da própria América Latina, mediante a incorporação das crianças menores de 7 (sete) anos ao Ensino Fundamental. Em vários países do continente, em que a faixa de escolarização compulsória se inicia aos 6 (seis) anos de idade, verifica-se, ainda, que a obrigatoriedade também se estende às crianças do último ano da Pré-Escola.

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado Diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos.

Matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e carga horária

O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) *horas relógio*, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

4. A população escolar

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais. Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população. As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das

áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças.

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

As múltiplas infâncias e adolescências

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de *descentração* é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.

Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.

Entre os adolescentes de muitas escolas, é frequente observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas.

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil

à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais.

Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos.

Para tanto, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos.

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos.

A ampliação dos objetivos da escola em face do seu alunado

Crianças e adolescentes brasileiros também estão sujeitos à violência doméstica, ao abuso e à exploração sexual, a formas de trabalho não condizentes com a idade, à falta de cuidados essenciais com a saúde, aspectos em relação aos quais a escola, como instituição responsável pelos alunos durante o seu período de formação – e muitas vezes o único canal institucional com quem a família mantém contato – precisa estar atenta. Essas questões repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e, não raro, colocam o professor diante de situações para as quais as práticas que ele conhece não surtem resultados. O trabalho coletivo na escola poderá respaldá-lo de algum modo. No entanto, ao se tratar de questões que extrapolam o âmbito das atividades escolares, cabe à escola manter-se articulada com o Conselho Tutelar, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com instituições de outras áreas capazes de ministrar os cuidados e os serviços de proteção social a que esses alunos têm direito.

Deve-se considerar, ainda, que o crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo nas escolas das grandes cidades, tem dificultado sobremaneira a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provocando entre estes uma atitude de desânimo diante do magistério, revelada pelo alto índice de absenteísmo dos docentes e pelas reiteradas licenças para tratamento de saúde.

Eles são reflexos não só da violência das sociedades contemporâneas, mas também da violência simbólica da cultura da escola que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos, frequentemente conduzindo um número considerável deles ao fracasso escolar. Não só o fracasso no rendimento escolar, mas também a possibilidade de fracassar que paira na escola, criam um *efeito de halo* que leva os alunos a se insurgirem contra as regras escolares.

O questionamento da escola que está por traz desses comportamentos deriva também da rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação e do fato de, ao ter-se popularizado, o certificado que ela oferece já não é mais garantia

de ascensão e mobilidade social como já foi nos períodos em que a escola pública era altamente seletiva. Daí decorre que o professor, para assegurar a disciplina em sala de aula, condição necessária para o trabalho pedagógico, precisa agora legitimar a sua autoridade pedagógica junto aos alunos, o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles.

Diante desse contexto, se torna imperativo um trabalho entre as instituições, as famílias e toda a sociedade no sentido de valorizar a escola e o professor. Além disso, é necessária forte articulação da unidade escolar com a família e os alunos no estabelecimento das normas de convívio social na escola, construídas com a participação ativa da comunidade e dos alunos e registradas em um regimento escolar pautado na legislação educacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

5. O currículo

Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de *transposição didática.*

Também se diz que os conhecimentos produzidos nos diversos componentes curriculares, para adentrarem a escola são recontextualizados de acordo com a lógica que preside as instituições escolares. Uma vez que as escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos, os conhecimentos escolares dos diferentes componentes, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutido um sentido moral e político. Assim, a história da escola está indissoluvelmente ligada ao exercício da cidadania; a ciência que a escola ensina está impregnada de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, entre outros. Esse mesmo processo ocorre com os demais componentes curriculares e áreas de conhecimento, porque devem se submeter às abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar e, sobretudo, aos propósitos mais gerais de formação dos educandos. O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma *ir bem* na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são.

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. Michael Young (2007) denomina "poderoso" o conhecimento que, entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa e na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido.

Para isso, a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a *gramática da escola*, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos.

A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos

político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

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

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

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:
- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte
- e) Educação Física

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas:
- a) História
- b) Geografia

V – Ensino Religioso

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB).

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança.

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB.

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de Língua Estrangeira moderna.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Outras leis específicas, que complementam a LDB, determinam ainda que sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97) e à condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/2003.

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência.

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direto de aprender, que é de todos.

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma *autoimagem* positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum.

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso

que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos

Ao procurar aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado, a possibilidade de uma cultura comum no ensino obrigatório tem de traduzir a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos (Dussel, 2009).

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de idéias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo.

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

6. O projeto político-pedagógico

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que pode ser compartilhada por diferentes escolas e redes.

Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos.

Ao empenhar-se em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito. O processo de enturmação dos alunos, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos.

A gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação

O projeto político-pedagógico da escola e o seu regimento escolar devem ser elaborados por meio de processos participativos próprios da gestão democrática.

O projeto político-pedagógico traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

É a participação da comunidade que pode dar voz e vez às crianças, aos adolescentes e às suas famílias, e também aos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos envolvidos no processo educativo, particularmente aqueles pertencentes aos segmentos majoritários da população que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer os seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino de qualidade para todos.

O fato de o projeto político-pedagógico de muitas escolas figurar apenas como um texto formal que cumpre uma exigência burocrática, não significa que a escola não tenha um projeto próprio. Significa que ele é, na verdade, um projeto pedagógico fragmentado, em que cada professor se encerra no seu trabalho solitário para desenvolver o currículo à sua maneira.

As experiências das escolas que conseguem *reverter o jogo* e obter melhorias significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo democrático e compartilhado, em que os professores, a

direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços e chegam mais perto da escola que desejam. Isso não quer dizer que deve recair sobre as escolas e seus educadores toda a responsabilidade pela mudança da qualidade do ensino. Ao contrário, o esforço compartilhado necessita de forte apoio dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e da comunidade; mas ele é realmente insubstituível quando projeta o desejo de mudar a escola para melhor.

O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis. Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham.

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se pedagogicamente no interior da própria instituição e, também, externamente, com serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

As escolas necessitam se articular também com as instituições formadoras, com vistas a assegurar a atualização de seus profissionais tendo em conta as suas demandas específicas.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento.

Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes.

Os estudiosos do tema têm insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para selecionar e classificar os alunos, estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (Moreira e Candau, 2008).

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento, relacionados a um projeto educativo de longo prazo, como deve ser o da Educação Básica, concorrem de maneira decisiva para assegurar uma sistematização de conhecimentos imprescindível no Ensino Fundamental de 9

(nove) anos, garantindo-lhe continuidade e consistência. Mas eles certamente devem ser trabalhados por diversas abordagens integradoras. Continuidade e consistência não querem dizer uniformidade e padronização de sequências e conteúdos.

Têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração do currículo. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal.

Atualmente, estão muito disseminadas nas escolas concepções diversas de projetos de trabalho, que se espera, devem enriquecer o currículo tornando os conhecimentos escolares mais vivos e desafiadores para os alunos. Entretanto, é importante que os vários projetos em andamento em muitas escolas estejam articulados ao tratamento dos conteúdos curriculares e às áreas de conhecimento, evitando a fragmentação e a dispersão provocadas por iniciativas com propósitos diferentes e que não se comunicam entre si. É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual.

O fundamental no esforço de integração parece ser justamente a necessária disposição, por parte dos professores, de trabalhar juntos, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem de posturas e práticas ainda minoritárias no país.

Os esforços de integração têm buscado maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder. Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o "conteudismo". A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados.

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população.

Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas.

A criação de um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos demais profissionais com a aprendizagem dos alunos; o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que

a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Para tanto, é fundamental contar com o apoio solidário dos sistemas de ensino e das próprias escolas no provimento de adequadas condições de trabalho e de outros recursos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX, do art. 4º da LDB, e objeto de manifestação deste colegiado no Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como "promoção automática" de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural.

As articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental.

As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos.

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência,

além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A enturmação dos alunos por idade e não por nível de conhecimento passou a ser uma alternativa ao que costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes, as quais terminavam prejudicando especialmente os considerados mais fracos e aumentando a defasagem entre eles e os demais. Pesquisas mostraram a impossibilidade de formar turmas homogêneas, em vista das diferenças existentes entre os alunos. Evidenciaram, também, que muito do que se aprende na escola é aprendido nas interações dos próprios alunos e advogam, há algumas décadas, que a heterogeneidade das turmas pode se converter em uma vantagem, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e do cultural, pois favorece a ajuda entre os educandos, estimula-os mutuamente e enriquecendo o seu convívio.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares.

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos.

Para as crianças que entram pela primeira vez na escola aos 6 (seis) anos, o período requerido para esse aprendizado pode ser mais prolongado, mas o esperado é que, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, todas as crianças se beneficiem. Entretanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.

Há que lembrar, porém, que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm se constituído, historicamente, em um dos maiores obstáculos interpostos aos alunos para prosseguirem aprendendo. Há não muito tempo atrás, por décadas e décadas, cerca de metade dos alunos repetiam

a primeira série, sendo barrados logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria dos alunos matriculados no ensino obrigatório não conseguia chegar ao seu final por causa da repetência. Os poucos que o concluíam levavam, em média, perto de 12 (doze) anos, ou seja, o tempo previsto para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mesmo nos dias atuais, em que baixaram consideravelmente os índices de repetência escolar no país, esses índices ainda figuram entre os maiores do mundo. E a repetência, como se sabe, não gera qualidade!

As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. A despeito do grande esforço feito pelas famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetirem, um grande número deles se evade.

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento.

Entre as iniciativas de redes que adotaram ciclos, muitas propostas terminaram por incorporar algumas das formulações mais avançadas do ideário contemporâneo da educação, com vistas a garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem, combater a exclusão e assegurar que todos tenham, efetivamente, direito a uma educação de qualidade. Movimentos de renovação pedagógica têm-se esforçado por trabalhar com concepções que buscam a integração das abordagens do currículo e uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado.

Os ciclos assim concebidos concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calcados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela *docência solidária*, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe. Aposta-se, assim, que o esforço conjunto dos professores, apoiado por outras instâncias dos sistemas escolares, contribua para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito.

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento;

b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;

c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Ainda que já dito em termos mais gerais, vale enfatizar que no início do Ensino Fundamental, atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação deverá basear-se, sobretudo, em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário.

A avaliação

Quanto aos processos avaliativos, parte integrante do currículo, há que partir do que determina a LDB em seus artigos 12, 13 e 24, cujos comandos genéricos prescrevem o zelo pela aprendizagem dos alunos, a necessidade de prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento e consideram a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação formativa**,** que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, consequentemente, mais difícil se torna saná-lo.

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente.

Os projetos político-pedagógicos das escolas e os regimentos escolares deverão, pois, obrigatoriamente, disciplinar os tempos e espaços de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, tal como determina a LDB, e prever a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar. Há ainda que assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho.

Mas a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

A avaliação proporciona ainda oportunidade aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, representando também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que atende. Esse espaço de diálogo com os próprios alunos – e com as suas famílias, no caso do Ensino Fundamental regular – sobre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar que tem consequência importante na trajetória de estudos de cada um, precisa ser cultivado pelos educadores e é muito importante na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a *transparência* dos processos avaliativos assegura a possibilidade de discussão dos referidos resultados por parte de pais e alunos, inclusive junto a instâncias superiores à escola, no sentido de preservar os direitos destes, tal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

Entretanto, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. É importante ainda considerar que os resultados da educação demoram, às vezes, longos períodos de tempo para se manifestar ou se manifestam em outros campos da vida humana. Assim sendo, as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados, por sua vez, à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação, consideradas, inclusive, as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação. Obriga, também, as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos alunos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que deles necessitem.

Educação em tempo integral

A escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar. Não obstante, há reiteradas manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva de uma educação integral (Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº

9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007). Além do mais, já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta. Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola.

Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras.

Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral das redes públicas possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado. E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação.

8. Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende também aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e para essas populações estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e manutenção da diversidade étnica e linguística; assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão; e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Resolução CNE/ CEB nº 3/99).

O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo CNE por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/ CEB nº 4/2010).

As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, geração e etnia.

As escolas que atendem essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

A participação das populações locais é importante também para subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e oferta de materiais escolares e no que diz respeito ao transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

9. Educação Especial

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Além disso, com o objetivo de ampliar o acesso ao currículo, proporcionando independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecendo a sua autonomia, foi criado, pelo Decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial, posteriormente regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Esse atendimento, a ser expandido gradativamente com o apoio dos órgãos competentes, não substitui a escolarização regular, sendo complementar à ela. Ele será oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para a garantia de formação integral, abrange da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, sendo pautada pela inclusão e pela qualidade social. Ela requer um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular, um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, uma política de formação permanente de seus professores, formas apropriadas para a destinação à EJA de profissionais experientes e qualificados nos processos de escolha e atribuição de aulas nas redes públicas e maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos.

Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto no ensino regular, quanto em EJA, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

a) fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

b)apoiar as redes e os sistemas de ensino no estabelecimento de política própria para o atendimento desses estudantes que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

c) incentivar a oferta de EJA nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Os cursos de EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão presenciais e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, ao qual remete a Resolução CNE/CEB nº 3./2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, os cursos, poderão ser presenciais ou a distância, quando devidamente credenciados, e terão 1600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Estima-se que a inserção de EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

11. O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes

Com base nos elementos contidos no presente Parecer, propõe-se o Projeto de Resolução anexo, contendo Diretrizes destinadas a contribuir para:

a) ampliar os debates sobre as concepções curriculares para o Ensino Fundamental e levar a questionamentos e mudanças no interior de cada escola, visando assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade;

b) subsidiar a análise e elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino,

dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos regimentos escolares, tendo em vista a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

c) fortalecer a constituição de ambientes educativos na escola propícios à aprendizagem, reafirmando a instituição escolar como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, dimensões imprescindíveis ao exercício da cidadania;

d) consolidar a instituição escolar como espaço democrático que reconhece e respeita a diversidade;

e) fortalecer o regime de colaboração entre as instâncias na oferta do ensino de qualidade para todos.

E tendo em vista as responsabilidades compartilhadas pelos entes federados na manutenção e desenvolvimento do ensino, tais Diretrizes devem indicar que aos sistemas e redes de ensino cabe prover:

a) os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

b) a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola, em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

c) a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

d) o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, precedida de consulta pública nacional, deverá encaminhar para o Conselho Nacional de Educação propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental e, ainda, elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

II – VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 7 de julho de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari– Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2010.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. M. Qualidade da educação: conceitos, representações, práticas. Trabalho apresentado na mesa redonda Qualidade da Educação: conceitos, e representações, integrante do ciclo *A qualidade da Educação Básica,* promovido pelo Instituto de Estudos Avançados/USP, em 26 de abril de 2007.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direto à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 116, p.245-262, jul. 2002.

DUARTE, C. S. Direito público e subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.

DUSSEL, I. A transmissão cultural sob assédio: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.137, 351-365, maio/ago. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. *Indagações sobre currículo.* Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

ONU. *Declaração Universal dos Diretos Humanos*. Nova York: Nações Unidas, 1948.

UNESCO/OREALC. *Educação de qualidade para todos*: um assunto de diretos humanos. Brasília: UNESCO/ OREALC, 2007.

UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. Nova York: UNICEF, 1989

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: *Educação & Sociedade*. Vol. 28 n. 101. Campinas set./dez/2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRODE 2010 (*)

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios**,** e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

FUNDAMENTOS

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental**,** é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

(*) Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

PRINCÍPIOS

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão**,** como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades**,** e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

CURRÍCULO

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar:, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos

pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger**,** obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens**:**
- a) Língua Portuguesa**;**
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:
- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente**,** nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação

básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna**,** cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a

fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas

que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem**,** com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como "promoção automática" de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a

ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

AVALIAÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

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

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive

em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

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

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

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

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

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

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

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

Parágrafo único. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são**,** respectivamente**,** oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes

com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada,

de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único. Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais**,** assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág.10.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
COMISSÃO Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento.
PROCESSO Nº 23001.000189/2009-72
PARECER CNE/CEB Nº 5/2011
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 4/5/2011

I – RELATÓRIO

1. Introdução

O Brasil vive, nos últimos anos, um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos 7%, em 2010. Este processo de crescimento tem sido acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentam. Evidenciam-se, porém, novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no País. A educação, sem dúvida, está no centro desta questão.

O crescimento da economia e novas legislações, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Emenda Constitucional nº 59/2009 – que extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU) – e dispôs sobre outras medidas, têm permitido ao País aumentar o volume de recursos destinados à Educação.

Tais iniciativas, nas quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem tido destacada participação, visam criar condições para que se possa avançar nas políticas educacionais brasileiras, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, à formação e valorização dos profissionais da educação e à inclusão social.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009.

A demanda provocada por essas mudanças na legislação, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98), além de se identificarem outros motivos que reforçam essa necessidade.

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

Nos dias atuais, a inquietação das "juventudes" que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens.

Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais.

É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais.

No sentido geral, da forma como está organizado na maioria das escolas, o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O trabalho "Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil" (BID, 2010) mostrou, entretanto, que é possível identificar, nos Estados da Federação, escolas públicas que desenvolvem excelentes trabalhos.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a ser configurado com uma identidade própria, como etapa final de um mesmo nível da educação, que é a Educação Básica, e teve assegurada a possibilidade de se articular, até de forma integrada em um mesmo curso, com a profissionalização, pois o artigo 36-A prevê que "o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas".

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras. Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Situação semelhante acontece com o aumento da demanda do Ensino Médio no campo, cujo atendimento induz a novos procedimentos no sentido de promover a permanência dos mesmos na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação.

Apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população.

De acordo com o documento "Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira" (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste a taxa de

escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). Observe-se que essas taxas diferem de região para região e entre as zonas urbana e rural. Há também uma diferença significativa entre as escolas privadas e públicas.

Em resposta a esses desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal foram desenvolvidas com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concretizado por Estados e Municípios, por meio da estruturação da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), conduz à revisão das políticas públicas de educação e potencializa a articulação de programas e ações educacionais de governo.

A concepção de uma educação sistêmica expressa no PDE, ao valorizar conjuntamente os níveis e modalidades educacionais, possibilita ações articuladas na organização dos sistemas de ensino. Significa compreender o ciclo educacional de modo integral, promovendo a articulação entre as políticas orientadas para cada nível, etapa e modalidade de ensino e, também, a coordenação entre os instrumentos disponíveis de política pública. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente.

Para levar adiante todas as ideias preconizadas na LDB, a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos.

O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das "juventudes" e da sociedade.

É sabido que a questão do atendimento das demandas das "juventudes" vai além da atividade da escola, mas entende-se que uma parte significativa desse objetivo pode ser alcançada por meio da transformação do currículo escolar e do projeto político-pedagógico.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve contemplar as recentes mudanças da legislação, dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, sempre tendo em vista a qualidade do ensino.

Para tratar especificamente da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi criada, em janeiro de 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 1/2010, recomposta pela Portaria CNE/CEB nº 2/2010, a Comissão constituída na Câmara de Educação Básica

(CEB) do CNE, formada pelos Conselheiros Adeum Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Mozart Neves Ramos, Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento.

Registre-se, por oportuno, que o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento do que determina o art. 7º da Lei nº 9.131/95 (que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), vinha trabalhando na atualização das várias Diretrizes Curriculares Nacionais. Além da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, já foram atualizadas, entre outras, as Diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

Em agosto de 2010, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) encaminhou ao CNE uma sugestão de resolução feita por especialistas daquela Secretaria e outros contratados especificamente para elaboração do referido documento. Juntamente com a proposta de resolução, a SEB encaminhou outros documentos para subsidiar as discussões, além de disponibilizar técnicos para acompanhamento dos trabalhos, dentre os quais cumpre destacar o Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, e a Coordenadora Geral do Ensino Médio, Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, bem como o consultor Bahij Amin Aur.

A proposta foi encaminhada aos membros do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio que apresentaram, além das sugestões das Secretarias Estaduais de Educação, um documento coletivo discutido na reunião do Fórum, realizada em Natal, RN, em 1º de setembro de 2010. Em seguida, a mesma proposta foi submetida à apreciação de especialistas que deram suas sugestões na reunião conjunta com os membros da Comissão Especial da CEB e da Secretaria de Educação Básica do MEC, realizada nas dependências do CNE, em 17 de setembro de 2010.

No dia 4 de outubro de 2010, a sugestão de resolução destas Diretrizes foi discutida em audiência pública convocada pela Câmara de Educação Básica e realizada no CNE e contou com a participação de mais de 100 pessoas, entre educadores e representantes de entidades. Destaque-se que o mesmo documento foi enviado ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que, por sua vez, o encaminhou para as Secretarias Estaduais de Educação.

Foram recebidas diversas contribuições individuais e de associações, dentre as quais se destaca o documento enviado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[1].

Em 16 de fevereiro de 2011, o relator participou da reunião do CONSED com os Secretários Estaduais de Educação, para informar sobre o andamento dos trabalhos de elaboração destas Diretrizes e solicitar a contribuição dos mesmos.

É importante considerar que este parecer está sendo elaborado na vigência de um quadro de mudanças e propostas que afetam todo o sistema educacional e, particularmente, o Ensino Médio, dentre as quais se destacam os seguintes exemplos:

I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);

II – os 14 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras que repercutem nos currículos da Educação Básica, notadamente no do Ensino Médio;

III – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;

IV – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC);

V – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

1 ANPED. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer*, 2010.

VI – a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM);

VII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009);

VIII – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;

IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública;

X – o final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como a mobilização em torno da nova proposta do PNE para o período 2011-2020;

XI – as recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento "Subsídios para Elaboração do PNE: Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE" (Portaria CNE/CP nº 10/2009);

XII – a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com tema central "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação: suas Diretrizes e Estratégias de Ação", visando à construção do PNE 2011-2020;

XII – a relevante alteração na Constituição, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados a manutenção e ao desenvolvimento do ensino;

XII – a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010);

XIV – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública;

XV – iniciativas relevantes, tanto na esfera federal, sobretudo com o Programa Ensino Médio Inovador do MEC, como na esfera estadual e, mesmo, na municipal;

XVI – a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

XVII – a reformulação do ENEM e sua utilização nos processos seletivos das Instituições de Educação Superior, visando democratizar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino, potencialmente induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio;

XVIII – a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação;

XIX – a instituição do Programa Nacional de Direitos humanos (PNDH 3), o qual indica a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (PNEDH).

XX – o envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei que trata do novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020.

É expectativa que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania.

Desse modo, o grande desafio deste parecer consiste na incorporação das grandes mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas políticas educacionais brasileiras e em constituir um documento que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e

dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito à educação, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos.

2. Direito à Educação

2.1 Educação como direito social

A educação, por meio da escolarização, consolidou-se nas sociedades modernas como um direito social, ainda que não tenha sido universalizada. Concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais.

No Brasil, constituem-se importantes instrumentos normativos relativos à educação, além da própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), também a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação para 2001-2010), embora já tenha chegado ao final de seus dez anos de vigência.

No tocante à Constituição Federal, lembra-se a importante alteração promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, o que significa que, regularizado o fluxo escolar no Ensino Fundamental, o Ensino Médio também estará incluído na faixa de obrigatoriedade, constituindo-se em direito público subjetivo.

Na LDB, destaca-se que o inciso VI do art. 10 determina que os Estados incumbir-se-ão de "assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem" (Redação dada pela Lei nº 12.061/2009).

O PNE 2001-2010 apresentou diagnóstico e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação. Para o Ensino Médio, estabeleceu a meta de atender 100% da população de 15 a 17 anos até 2011, e Diretrizes para o Ensino Médio, que constituíam pressupostos para serem considerados na definição de uma política pública para essa etapa.

Desde 2007, o Ministério da Educação, vem implementando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia complementar ao PNE no que se refere ao seu caráter executivo e de posição política de governo. Com prioridade na Educação Básica de qualidade, o PDE assume uma concepção sistêmica da educação e o compromisso explícito com o atendimento aos grupos discriminados pela desigualdade educacional. Além disso, propõe envolver todos, pais, estudantes, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola.

Para a implementação dessas medidas, o PDE adotou como orientação estratégica a mobilização dos agentes públicos e da sociedade em geral, com vistas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser viabilizado mediante programas e ações de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios.

O Projeto de Lei que cria o novo PNE estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país de 2011 a 2020. As metas voltadas diretamente ou que têm relação com o Ensino Médio são:

I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.

II – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e

dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta.

VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

2.2 Educação com qualidade social

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuanças dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante (2008). Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades

historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB n° 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para:

I – a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

II – a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também, mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca, ateliê, oficina, área para práticas esportivas e culturais, entre outros) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VI – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;

VII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;

IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros.

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a **educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores**. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo.

3. O Ensino Médio no Brasil

Em uma perspectiva histórica (UNESCO, 2009), verifica-se que foi a reforma educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, que regulamentou e organizou o ensino secundário, além do ensino profissional e comercial (Decreto nº 18.890/31) que estabeleceu a modernização do ensino secundário nacional.

Apesar de modernizadora, essa reforma não rompeu com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média, pois foi concebida para conduzir seus estudantes para o ingresso nos cursos superiores.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a denominada Reforma Capanema: a) Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; b) Lei orgânica do ensino comercial, de 1943; c) Leis orgânicas do ensino primário, de 1946. Nas leis orgânicas firmou-se o objetivo do ensino secundário de formar as elites condutoras do país, a par do ensino profissional, este mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana.

Nessa reforma, o ensino secundário mantinha dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginasial, com duração de 4 anos, destinado a fundamentos; o segundo correspondia aos cursos clássico e científico, com duração de 3 anos, com o objetivo de consolidar a educação ministrada no ginasial. O ensino secundário, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos, o que veio a ocorrer na década seguinte.

Em 1950, a equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais foi uma mudança decisiva, comunicando os dois tipos de ensino. A Lei Federal nº 1.076/50 permitiu que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos. Na década seguinte, sobreveio a plena equivalência entre os cursos, com a equiparação, para todos os efeitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico, efetivada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61).

Novo momento decisivo ocorreu dez anos depois, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformou a Lei nº 4.024/61, no que se refere ao, então, ensino de 1º e de 2º graus. Note-se que ocorreu aqui uma transposição do antigo ginasial, até então considerado como fase inicial do ensino secundário, para constituir-se na fase final do 1º grau de oito anos.

Para o 2º grau (correspondente ao atual Ensino Médio), a profissionalização torna-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, preparadora para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1º grau. A implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda de identidade que o 2º grau passara a ter, seja a propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional. Passada uma década, foi editada a Lei nº 7.044/82, tornando facultativa essa profissionalização no 2º grau.

O mais novo momento decisivo veio com a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal nº 9.394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos. A LDB define o Ensino Médio como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo este sua etapa final.

Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto.

A LDB define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar.

Na sequência, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, que destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico, com as possibilidades de organização do Ensino Médio, tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB. Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que incluiu estudos de caso em dois Estados, que *os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores* (UNESCO, 2009).O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente quanto ao Ensino Médio, reiteram que é etapa final do processo formativo da Educação Básica e indicam que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas.

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com

proveito, até a conclusão da Educação Básica.[2]

Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico.

4. Os sujeitos/estudantes do Ensino Médio

4.1 As juventudes

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (Brasil, 2006). Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar.

Pesquisas sugerem que, muito frequentemente, a juventude é entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta (Dayrell, 2003). Com isso, nega-se a importância das ações de seu presente, produzindo-se um entendimento de que sua educação deva ser pensada com base nesse "vir a ser". Reduzem-se, assim, as possibilidades de se fazer da escola um espaço de formação para a vida hoje vivida, o que pode acabar relegando-a a uma obrigação enfadonha.

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (Sposito, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes.

Além de uma etapa marcada pela transitoriedade, outra forma recorrente de representar

2 A liberdade de diversificação e flexibilidade de currículos encontra respaldo nos princípios constitucionais, reafirmados na LDB, da "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" e do "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" (Constituição Federal 1988, art. 206, Incisos II e III; e art. 3º, Incisos II e III da LDB), além do previsto na organização da educação nacional, na obrigatoriedade dos sistemas de ensino de assegurar "progressivos graus de autonomia pedagógica" a suas unidades escolares (LDB. art. 15).

a juventude é vê-la como um tempo de liberdade, de experimentação e irresponsabilidade (Dayrell, 2003). Essas duas maneiras de representar a juventude – como um "vir a ser" e como um tempo de liberdade – mostram-se distantes da realidade da maioria dos jovens brasileiros. Para esses, o trabalho não se situa no futuro, já fazendo parte de suas preocupações presentes. Uma pesquisa realizada com jovens de várias regiões brasileiras, moradores de zonas urbanas de cidades pequenas e capitais, bem como da zona rural, constatou que 60% dos entrevistados frequentavam escolas. Contudo, 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho (Sposito, 2005). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.

Muitos jovens abandonam a escola ao conseguir emprego, alegando falta de tempo. Todavia, é possível que, se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregados.

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola.

Possivelmente, um dos aspectos indispensáveis a essas análises é a compreensão da constituição da juventude. A formação dos indivíduos é hoje atravessada por um número crescente de elementos. Se antes ela se produzia, dominantemente, no espaço circunscrito pela família, pela escola e pela igreja, em meio a uma razoável homogeneidade de valores, muitas outras instituições, hoje, participam desse jogo, apresentando formas de ser e de viver heterogêneas.

A identidade juvenil é determinada para além de uma idade biológica ou psicológica, mas situa-se em processo de contínua transformação individual e coletiva, a partir do que se reconhece que o sujeito do Ensino Médio é constituído e constituinte da ordem social, ao mesmo tempo em que, como demonstram os comportamentos juvenis, preservam autonomia relativa quanto a essa ordem.

Segundo Dayrell, a juventude é "parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona". (2003).

Zibas, ao analisar as relações entre juventude e oferta educacional observa que a ampliação do acesso ao Ensino Médio, nos últimos 15 anos, não veio acompanhada de políticas capazes de dar sustentação com qualidade a essa ampliação. Entre 1995 e 2005, os sistemas de ensino estaduais receberam mais de 4 milhões de jovens no Ensino Médio, totalizando uma população escolar de 9 milhões de indivíduos (2009).

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (*idem*).

Segundo Dayrell (2009), o censo de 2000 informa que 47,6% dos jovens da Região Sudeste de 15 a 17 anos frequentavam o Ensino Médio; no Nordeste apenas 19,9%; e a média nacional era de 35,7%. O autor assinala, com base em dados do IPEA (2008), que há uma frequência líquida no Sul/Sudeste de 58%, contra 33,3% no Norte/Nordeste. Em que pese essa presença ser expressivamente maior na Região Sul do país, observa-se um quadro reiterado de desistência da escola também nessa região. Esse quadro parece se intensificar no Ensino Médio, devido à existência de forte tensão na relação dos jovens com a escola (Correia e Matos, 2001; Dayrell, 2007; Krawczyk, 2009 apud Dayrell, 2009).

Dentre os fatores relevantes a se considerar está a relação entre juventude, escola e trabalho. Ainda que não se parta, *a priori*, de que haja uma linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e do desemprego juvenil.

O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor.

A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral.

Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida.

Diante do exposto, torna-se premente que as escolas, ao desenvolverem seus projetos político-pedagógicos, se debrucem sobre questões que permitam ressignificar a instituição escolar diante de uma possível fragilização que essa instituição venha sofrendo, quando se trata do público alvo do Ensino Médio, considerando, ainda, a necessidade de acolhimento de um sujeito que possui, dentre outras, as características apontadas anteriormente. Assim, sugerem-se questões como: Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram?

Viabilizar as condições para que tais questões pautem as formulações dos gestores e professores na discussão do seu cotidiano pode permitir novas formas de organizar a proposta de trabalho da escola na definição de seu projeto político-pedagógico.

4.2 Os estudantes do Ensino Médio noturno

O Ensino Médio noturno tem estado ausente do conjunto de medidas acenadas para a melhoria da Educação Básica. Estas Diretrizes definem que todas as escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social.

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário ter em mente as especificidades dos estudantes que compõem a escola noturna, com suas características próprias.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a maioria dos estudantes do ensino noturno são adolescentes e jovens. Uma parte está dando continuidade aos estudos, sem interrupção, mesmo que já tenha tido alguma reprovação. Outra parte, no entanto, está retornando aos estudos depois de haver interrompido em determinado momento.

Levantamentos específicos mostram que os estudantes do ensino noturno diferenciam-se dos

estudantes do ensino diurno, pois estes últimos têm o estudo como principal atividade/interesse, enquanto os do noturno são, na sua maioria, trabalhadores antes de serem estudantes. Do ponto de vista das expectativas destes estudantes, uns objetivam prosseguir os estudos ingressando no ensino superior, enquanto outros pretendem manter ou retomar sua dedicação ao trabalho.

O fato de muitos terem retornado aos estudos depois de tê-los abandonado, é um atestado de que acreditam no valor da escolarização como uma forma de buscar melhores dias e um futuro melhor. Em geral são estudantes que, não tendo condição econômica favorável, não têm acesso aos bens culturais e, como tal, esperam que a escola cumpra o papel de supridora dessas condições. Não raras vezes, a escola noturna é vista por esses estudantes trabalhadores como um *locus* privilegiado de socialização.

Os que estudam e trabalham, em geral, enfrentam dificuldades para conciliar as duas tarefas. Todos têm consciência de que as escolas noturnas convivem com maiores dificuldades do que as do período diurno e isso é um fator de desestímulo.

Segundo Arroyo (1986, *in* Togni e Carvalho, 2008), ao tratar do "aluno (estudante)-trabalhador", estamos nos referindo a um trabalhador que estuda, ou seja, jovens que, antes de serem estudantes, são trabalhadores e que "dessa diferenciação, não deveria decorrer qualquer interpretação que indique uma valorização diferente, por parte dos estudantes, da escolarização, mas sim, especificidades nas relações estabelecidas na escola" (Oliveira e Sousa, 2008).

Desse modo, o enfrentamento das necessidades detectadas no ensino noturno passa, inicialmente, pelo reconhecimento da diversidade que caracteriza a escola e o corpo discente do ensino noturno para, em seguida, adequar seus procedimentos aos projetos definidos para a mesma.

A própria Constituição Federal, no inciso VI do art. 208, determina, de forma especial, a garantia da oferta do **ensino noturno regular adequado às condições do educando**. A LDB, no inciso VI do art. 4º, reitera este mandamento como dever do Estado.

Ainda a LDB, no § 2º do art. 23, prescreve que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e **econômicas**, a critério do respectivo sistema de ensino, **sem com isso reduzir o número de horas letivas** previsto.

Considerando, portanto, a situação e as circunstâncias de vida dos estudantes trabalhadores do Ensino Médio noturno, cabe indicar e possibilitar formas de oferta e organização que sejam adequadas às condições desses educandos, de modo a permitir seu efetivo acesso, permanência e sucesso nos estudos desta etapa da Educação Básica. É óbice evidente a carga horária diária, a qual, se igual à do curso diurno, não é adequada para o estudante trabalhador, que já cumpriu longa jornada laboral. Este problema é agravado em cidades maiores, nas quais as distâncias e os deslocamentos do local de trabalho para a escola e desta para a morada impõe acréscimo de sacrifício, levando a atraso e perda de tempos escolares. Essa sobrecarga de horas no período noturno torna-se, sem dúvida, causa de desestímulo e aproveitamento precário que leva a uma deficiente formação e/ou à reprovação, além da retenção por faltas além do limite legal e, no limite, de abandono dos estudos.

Nesse sentido, com base no preceito constitucional e da LDB, e respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o projeto pedagógico deve atender com qualidade a singularidade destes sujeitos, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, podendo incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores, ou ampliar a duração para mais de 3 anos, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 2.400 horas.

4.3 Os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O inciso I do art. 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação é efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, **assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.**

A LDB, no inciso VII do art. 4º, determina a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola. O art. 37 traduz os fundamentos da EJA, ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si e mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, *consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*, mediante cursos e exames. Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 instituem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distancia. Indicam, igualmente, que mantém os princípios, objetivos e diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Sendo os jovens e adultos que estudam na EJA, no geral trabalhadores, cabem as considerações anteriores sobre os estudantes do Ensino Médio noturno, uma vez que esta modalidade é, majoritariamente, oferecida nesse período. Assim, deve especificar uma organização curricular e metodológica que pode incluir ampliação da duração do curso, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 1.200 horas, ou incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores.

A aproximação entre a EJA – Ensino Médio – e a Educação Profissional, materializa-se, sobretudo, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006. A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral.

4.4 Os estudantes indígenas, do campo e quilombolas

O Ensino Médio, assim como as demais etapas da Educação Básica, assumem diferentes modalidades quando destinadas a contingentes da população com características diversificadas, como é, principalmente, o caso dos povos indígenas, do campo e quilombolas.

O art. 78 da LDB se detém na oferta da Educação Escolar Indígena. Da confluência dos princípios e direitos desta educação, traduzidos no respeito à sociodiversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos com os princípios da formação integral, visando à atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos, surge a possibilidade de uma educação indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de gerenciamento autônomo de seus territórios, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros. Esta modalidade tem Diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita na territorialidade, em processos de afirmação de identidades étnicas, produção e (re)significação de crenças, línguas e tradições culturais. Em

função de suas especificidades requer normas e ordenamentos jurídicos próprios em respeito aos diferentes povos, como afirmado no Parecer CNE/CEB nº 14/99: "Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica".

A escola indígena, portanto, visando cumprir sua especificidade, alicerçada em princípios comunitários, bilíngues e/ou multilíngues e interculturais, requer formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (artigos 5º, 9º, 10, 11, e inciso VIII do art. 4º da LDB), como destacado no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. É, pois, a partir dos parâmetros político-pedagógicos próprios que se busca refletir sobre a Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Esta modalidade da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio, está prevista no art. 28 da LDB, definindo, para atendimento da população do campo, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. As propostas pedagógicas das escolas do campo com oferta de Ensino Médio devem, portanto, ter flexibilidade para contemplar a diversidade do meio, em seus múltiplos aspectos, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Especificidades próprias, similarmente, tem a educação destinada aos quilombolas, desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente. A Câmara de Educação Básica do CNE instituiu Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade (Portaria CNE/CEB nº 5/2010).

4.5 Os estudantes da Educação Especial

Como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino a Educação Especial deve estar prevista no projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

O Ensino Médio de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação[3] segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Conforme expresso no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo[4], "a deficiência é um conceito em evolução", resultante "da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com

3 Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

4 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi assinada em Nova Iorque, em 30/3/2007, e ratificada pelo Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009 (no Congresso Nacional, por ter recebido três quintos dos votos dos membros da Câmara e do Senado, em dois turnos (quórum qualificado), passou a ter **status de norma constitucional**).

as demais pessoas". Considerando o "respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas" e o entendimento da diversidade dos educandos com necessidades educacionais especiais, as instituições de ensino não podem restringir o acesso ao Ensino Médio por motivo de deficiência. Tal discriminação "configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano".

Cabe assim às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no Ensino Médio, assim como promover a quebra de barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de avaliação adequados às singularidades dos educandos, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação e complementação do atendimento.

Para o atendimento desses objetivos, devem as escolas definir formas inclusivas de atendimento de seus estudantes, devendo os sistemas de ensino dar o necessário apoio para a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua plena e efetiva participação e inclusão na sociedade.

5. Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social

5.1 Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são "arrancadas" de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constitui em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A ciência, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação

da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso. Pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico.

O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la.

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

5.2 Trabalho como princípio educativo

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que

é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

5.3 Pesquisa como princípio pedagógico

A produção acelerada de conhecimentos, característica deste novo século, traz para as escolas o desafio de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papeis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação.

O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar.

Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores.

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação

escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos.

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido.

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social.

É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum.

A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade.

5.4 Direitos humanos como princípio norteador

As escolas, assim como outras instituições sociais, têm um papel fundamental a desempenhar na garantia do respeito aos direitos humanos.

Este respeito constitui irrevogável princípio nacional, pois nossa Constituição, já no seu preâmbulo, declara a instituição de um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Entre os princípios fundamentais do país, consagra o fundamento da dignidade da pessoa humana; os objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, e de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, etnia, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; além de consagrar o princípio da prevalência dos direitos humanos nas suas relações internacionais. A Constituição estabelece, ainda, os direitos e garantias fundamentais, afirmando, discriminadamente, os direitos e deveres individuais e coletivos.

Após sua promulgação em 1988, novos textos legais, documentos, programas e projetos vêm materializando a defesa e promoção dos direitos humanos. São exemplos os Programas Nacional[5], Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente

5 O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) está instituído pelo Decreto nº 7.037/2009.

(ECA), o Estatuto do Idoso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que tem *status* constitucional), as leis de combate à discriminação racial e à tortura, bem como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos. Estas iniciativas e medidas são fundamentadas em vários instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948.

Compreender a relação indissociável entre democracia e respeito aos direitos humanos implica no compromisso do Estado brasileiro, no campo cultural e educacional, de promover seu aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino. Os direitos humanos na educação encontram-se presentes como princípio internacional, não só nas Resoluções da ONU acerca da Década da Educação em direitos humanos, como no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Conclama-se a responsabilidade coletiva de todos os países a dar centralidade à Educação em direitos humanos na legislação geral e específica, na estrutura da política e planos educacionais, e nas diretrizes e programas de educação.

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.

Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações.

Em um contexto democrático, nos diversos níveis, etapas e modalidades, é imprescindível propiciar espaços educativos em que a cultura de direitos humanos perpasse todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, tais como o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão, e a avaliação, conforme indica o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). É nesse sentido que a implementação deste Plano é prescrita pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), instituído pelo Decreto nº 7.037/2009.[6]

6 Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona direta ou indiretamente com o Ensino Médio, e cujas alterações estão em vigor atualmente:
- Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
- Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
- Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.
- Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
- Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
- Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio.
- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos art. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Publico da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Para isso, a escola tem um papel fundamental, devendo a Educação em direitos humanos ser norteadora da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio.

5.5 Sustentabilidade ambiental como meta universal

O compromisso com a qualidade da educação no século XXI, em momento marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores de compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea e de contribuir para a prevenção de seus efeitos deletérios e para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais. Esta necessidade e decorrentes preocupações são universais.

Tais questões despertam o interesse das juventudes de todos os meios sociais, culturais, étnicos e econômicos, pois apontam para uma cidadania responsável com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos. No Ensino Médio há, portanto, condições para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza.

No contexto internacional é significativa a atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é protagonista destacado. Ressalta-se, nesse âmbito, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992**,** elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Esse documento enfatiza a Educação Ambiental como instrumento de transformação social e política, comprometido com a mudança social, rompendo com o modelo desenvolvimentista e inaugurando o paradigma de sociedades sustentáveis.

Na Cúpula do Milênio, promovida em setembro de 2000 pela ONU, 189 países, incluindo o Brasil, estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com o compromisso de colocar em prática ações para que sejam alcançados até 2015. Um dos objetivos é o de Qualidade de Vida e Respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais, e reverter a perda de recursos ambientais.

A mesma ONU instituiu o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, indicando uma nova identidade para a Educação, *como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz*.

Estas preocupações universais têm crescente repercussão no Brasil, que, institucionalmente, possui um Ministério específico no Governo Federal, secundado por Secretarias e órgãos nos Estados e em Municípios.

No contexto nacional, a Educação Ambiental está amparada pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), bem como pela legislação dos demais entes federativos. A PNEA entende por esta educação *os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade*". Entre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. E preceitua que ela é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação formal e, portanto, também no Ensino Médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico.

6. Desafios do Ensino Médio

É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, a educação escolar, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar. Por outro lado, tecnologias da informação e comunicação modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pela escola para evitar uma nova forma de exclusão, a digital.

De acordo com Silva (2005), privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões da formação, como, por exemplo, as dimensões física, social e afetiva. Desse modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica.

Como fundamento dessa necessidade podemos recorrer, por exemplo, a um dos grandes pensadores dos processos cognitivos, Henry Wallon, e apreender, a partir dele, essa natureza multidimensional implicada nas relações de ensinar e aprender. Segundo Wallon (apud Silva, 2005), para que a aprendizagem ocorra, um conjunto de condições necessita estar satisfeito: a emoção, a imitação, a motricidade e o *socius*, isto é, a condição da interação social. Esses quatro elementos, marcados por uma estreita interdependência, geram a possibilidade de que cada um de nós possa se apropriar dos elementos culturais, objeto de nossa formação. Na ausência de qualquer um deles, esse processo ocorre de forma limitada.

Do mesmo modo, assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sócio-cultural em que educador e educando estão inseridos.

Tomar o educando em suas múltiplas dimensões tem como finalidade realizar uma educação que o conduza à autonomia, intelectual e moral.

Para o Ensino Médio, reconhecidos seu caráter de integrante da Educação Básica e seu necessário asseguramento de oferta para todos, a própria LDB aponta para a possibilidade de ofertar distintas modalidades de organização, inclusive a formação técnica, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos.

Desse modo, dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos. Além disso, também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos.

6.1 Função do Ensino Médio no marco legal

A Lei nº 9.394/96 (LDB), define que a educação escolar brasileira está constituída em dois níveis: Educação Básica (formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Educação Superior. A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cury considera o conceito de Educação Básica definido na LDB um conceito novo e esclarece:

> *A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.*
>
> *Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.*
>
> *A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática*. (CURY, 2007, 171-2)

A LDB[7] estabelece, portanto, que o Ensino Médio é etapa que completa a Educação Básica (art. 35), definindo-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de um nível de escolarização que tem por finalidade o

7 Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona direta ou indiretamente com o Ensino Médio, e cujas alterações estão em vigor atualmente:

- Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
- Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
- Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.
- Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
- Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
- Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio.
- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos art. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Publico da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). Segundo Saviani, a *educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.* (Saviani, 2000).

Ainda, segundo Cury, do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica.

No contexto desta temática, consideram-se, na LDB, os artigos 2º e 35. Um explicita os deveres, os princípios e os fins da educação brasileira; o outro trata das finalidades do Ensino Médio.

Diz o art. 2º:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo possibilita-nos afirmar que a finalidade da educação é de tríplice natureza:

I – o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;

II – o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres;

III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

O Ensino Médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação, configurando-se enquanto Educação Básica. A formação geral do estudante em torno dos fundamentos científico-tecnológicos, assim como sua qualificação para o trabalho, sustentam-se nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB. Nesse sentido, não é possível compreender a tríplice intencionalidade expressa na legislação de forma fragmentada e estanque. São finalidades que se entrecruzam umas nas outras, fornecendo para a escola o horizonte da ação pedagógica, quando se vislumbram, também, as finalidades do Ensino Médio explicitadas no art. 35, da LDB:

> *Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:*
>
> ***I –*** *a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
>
> ***II –*** *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
>
> ***III –*** *o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
>
> ***IV –*** *a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

Estas finalidades legais do Ensino Médio definem a identidade da escola no âmbito de quatro

indissociáveis funções, a saber:

I – consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;

II – preparação do cidadão para o trabalho;

III – implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e

IV – compreensão da relação teoria e prática.

A escola de Ensino Médio, com essa identidade legalmente delineada, deve levantar questões, dúvidas e críticas com relação ao que a instituição persegue, com maior ou menor ênfase.

As finalidades educativas constituem um marco de referência para fixar prioridades, refletir e desenvolver ações em torno delas. Elas contribuem para a configuração da identidade da escola no lugar da homogeneização, da uniformização. Kuenzer (2000) chama a atenção para as finalidades e os objetivos do Ensino Médio, que se resumem *(…) no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral*.

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os profissionais da educação precisam ter clareza das finalidades propostas pela legislação. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e os objetivos que ela define. Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

O projeto político-pedagógico exige essa reflexão, assim como a explicitação de seu papel social, e a definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos com o processo escolar.

6.2 Identidade e diversificação no Ensino Médio

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Frente a esse quadro, é necessário dar visibilidade ao Ensino Médio no sentido da superação daquela dupla representação histórica persistente na educação brasileira. Nessa perspectiva, a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades.

Isso implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação do adolescente, do jovem e, também, da expressiva fração de população adulta com escolaridade básica incompleta.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino.

As instituições escolares devem avaliar as várias possibilidades de organização do Ensino Médio, garantindo a simultaneidade das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura e

contemplando as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e as perspectivas da realidade da escola e do seu meio.

6.3 Ensino Médio e profissionalização

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira.

No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a **articulada** (integrada ou concomitante) e a **subsequente**, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares.

A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata.

Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior.

Outra parte, no entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio.

Entretanto, se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem.

O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada.

6.4 Formação e condição docente

A perspectiva da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente, além das novas determinações com vistas a atender novas orientações educacionais, amplia as tarefas dos profissionais da educação, no que diz respeito às suas práticas. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos.

Como consequência, é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela.

Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no "fazer" enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na "formação teórica" onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor.

A LDB, no Parágrafo único do art. 61, preconiza a associação entre teorias e práticas ao estabelecê-la entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

As diretrizes indicadas no I Plano Nacional de Educação 2001-2010 deram uma ideia da amplitude das qualidades esperadas dos professores:

I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;

II – ampla formação cultural;

III – atividade docente como foco formativo;

IV – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

V – pesquisa como princípio formativo;

VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;

VII – análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;

VIII – inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação;

IX – trabalho coletivo interdisciplinar;

X – vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;

XI – desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;

XII – conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica.

O CNE, em fins de 2001, definiu orientações gerais para todos os cursos de formação de professores do país, pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, com alteração dada pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001. Após homologação destes, foi editada a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em 2008, considerando a persistência da notória carência por professores com formação específica, o MEC propôs o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, com o objetivo de enfrentar uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009, estabeleceu Diretrizes Operacionais para a implantação desse Programa, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

A implantação de uma política efetiva de formação de docentes para o Ensino Médio constitui-se um grande desafio. Um caminho para efetivação dessa política pública foi sinalizado no Decreto nº 6.755/2009, que estabelece os seguintes objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores:

I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;

II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior;

III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior;

IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e

informação nos processos educativos;

X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

O Projeto de Lei que propõe o II Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020, prevê, entre suas diretrizes, a valorização dos profissionais da educação, o que inclui o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes. Destacam-se metas que dizem respeito diretamente à essa valorização:

- Meta 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- Meta 16 Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- Meta 17 Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
- Meta 18 Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Levar adiante uma política nacional de formação e condição docente pode ser considerado um grande desafio na medida em que tal perspectiva implica a priorização da educação e formação de professores como política pública de Estado, superando, desse modo, a redução desse debate às diferentes iniciativas governamentais nem sempre convergentes.

Destaque-se, por fim, que a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

6.5 Gestão democrática

O currículo da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio, exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado de acordo com os modos de ser e de se desenvolver dos estudantes nos diferentes contextos sociais. Ciclos, séries, módulos e outras formas de organização a que se refere a LDB são compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si ao longo dos anos de duração dessa etapa educacional.

Ao empenhar-se em garantir aos estudantes uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão devem estar articuladas para esse propósito. O processo de organização das turmas de estudantes, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento dos interesses e necessidades dos estudantes, e a gestão democrática é um dos fatores decisivos para assegurar a todos eles o direito ao conhecimento.

O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico dos estudantes e nos recursos humanos e materiais disponíveis, sem perder de vista as orientações curriculares nacionais e as orientações dos respectivos sistemas de ensino. É muito importante que haja uma ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos estudantes e da comunidade local na definição das orientações imprimidas nos processos educativos. Este projeto deve ser apoiado por um processo contínuo de avaliação que permita corrigir os rumos e incentivar as boas práticas.

Diferentemente da ideia de texto burocrático, como muitas vezes ocorre nas escolas, o projeto político-pedagógico é o instrumento facilitador da gestão democrática. Quando a escola

não discute o seu projeto político-pedagógico ou o faz apenas de uma forma burocrática, os professores desenvolvem trabalhos isolados que, em geral, têm baixa eficiência.

O desenvolvimento de todo o processo democrático depende, em muito, dos gestores dos sistemas, das redes e de cada escola, aos quais cabe criar as condições e estimular sua efetivação, o que implica em que sejam escolhidos e designados atendendo a critérios técnicos de mérito e de desempenho e à participação da comunidade escolar.

Cabe lembrar que a gestão democrática do ensino público é um dos princípios em que se baseia o ensino, conforme determina o inciso VIII do art. 3º da LDB, completado pelo seu art. 14:

> *Art. 3º (…)*
>
> ***VIII –*** *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.*
>
> *Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*
>
> ***I –*** *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*
>
> ***II –*** *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

Embora na LDB a gestão democrática apareça especificamente como orientação para o ensino público, ela está indicada, implicitamente, para todas as instituições educacionais nos arts. 12 e 13, entre as quais as instituições privadas, que não devem se furtar ao processo, sob pena de contrariarem os valores democráticos e participativos que presidem nossa sociedade.

A institucionalização da participação é necessária, com especial destaque para a constituição de conselhos escolares ou equivalentes, indicados no inciso II do art. 14, com atuação permanente, garantindo a constância do processo democrático na unidade de ensino.

Outro elemento necessário para a gestão democrática, com previsão de direitos e deveres dos sujeitos comprometidos com a unidade educacional, é o seu regimento escolar. Convém que este possa assegurar à escola as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social. A elaboração do regimento deve ser feita de forma a garantir ampla participação da comunidade escolar. É essa participação da comunidade que pode dar protagonismo aos estudantes e voz a suas famílias, criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos majoritários da população, que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino com qualidade para todos.

A experiência mostra que é possível alcançar melhorias significativas da qualidade de ensino desenvolvendo boas práticas, adequadas à situação da comunidade de cada escola. Em outras palavras, existem diferentes caminhos para se desenvolver uma educação de qualidade social, embora todas elas passem pelo compromisso da comunidade e da escola. Sempre que, por intermédio do desenvolvimento de um projeto educativo democrático e compartilhado, os professores, a direção, os funcionários, os estudantes e a comunidade unem seus esforços, a escola chega mais perto da escola de qualidade que zela pela aprendizagem, conforme o inciso III do art. 13 da LDB.

Além da organização das escolas, é necessário tratar da organização dos sistemas de ensino, os quais devem, obrigatoriamente, nortear-se por Planos de Educação, sejam estaduais, sejam municipais. A obrigação destes planos, lamentavelmente, não vem sendo cumprida por todos os entes federados, sendo que o Projeto de Lei do II Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 reafirma esta necessidade, em seu art. 8º.

Os órgãos gestores devem contribuir e apoiar as escolas nas tarefas de organização dos seus projetos na busca da melhoria da qualidade da educação, embora se saiba que a vontade da

comunidade escolar é um fator determinante para que esse sucesso seja alcançado. Nenhum esforço é vitorioso se não for focado no sucesso do estudante. Por isso, o projeto político-pedagógico deve colocar o estudante no centro do planejamento curricular. É preciso considerá-lo um sujeito com todas as suas necessidades e potencialidades, que tem uma vivência cultural e é capaz de construir a sua identidade pessoal e social.

Como sujeitos de direitos, os estudantes devem tomar parte ativa nas discussões para a definição das regras da escola, sendo estimulados à auto-organização e devem ter acesso a mecanismos que permitam se manifestar sobre o que gostam e o que não gostam na escola e a respeito da escola a que aspiram.

A descentralização de recursos, por outro lado, é fundamental para o exercício da autonomia das escolas públicas. Por isso é necessário que a comunidade escolar, e necessariamente aqueles que ocupam os cargos de direção, dominem os processos administrativos e financeiros exigidos por lei. Isso evita o uso indevido dos recursos. Todos esses processos requerem qualificação da comunidade escolar.

6.6 Avaliação do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica indicam três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica.

A **avaliação da aprendizagem**, que conforme a LDB pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

A **avaliação institucional interna** é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como do seu plano de trabalho, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009, ao assegurar o atendimento da população de 4 aos 17 anos de idade, com oferta gratuita determina um salto significativo no processo de democratização do ensino, garantindo não só o atendimento para aqueles matriculados na idade tida como regular para a escolarização, como para aqueles que se encontram em defasagem idade-tempo de organização escolar ou afastados da escola.[8]

O esforço necessário para cumprir tais objetivos exige mais do que investimentos em infraestrutura e recursos materiais e humanos. E necessário estabelecer ações no sentido de definir orientações e práticas pedagógicas que garantam melhor aproveitamento, com atenção especial para aqueles grupos que até então estavam excluídos do Ensino Médio.

Um dos aspectos que deve estar presente em tais orientações é o acompanhamento sistêmico do processo de escolarização, viabilizando ajustes e correções de percurso, bem como o estabelecimento de políticas e programas que concretizem a proposta de universalização da Educação Básica.

A **avaliação de redes de ensino** é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, lembrando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade de cada escola e rede, com

8 A Emenda Constitucional nº 59/2009 deu nova redação ao Inciso I do art. 208 da Constituição Federal:
"Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria"

base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação.

Para tratar das exigências relacionadas com o Ensino Médio, além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação vem trabalhando no aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade. Neste sentido, este exame apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme art. 2º da Portaria nº 109/2009:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior;

IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do arti. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB);

VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Assim, cada um destes objetivos delineia o aprofundamento de uma função do ENEM:

I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II – avaliação certificatória, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos construídos no processo de escolarização ou os conhecimentos tácitos construídos ao longo da vida;

III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Nesse caminho, o ENEM vem ampliando o espectro de atendimento apresentando um crescimento que veio de 156.000 inscritos, em 1998, e alcançou 4,6 milhões, em 2009.

À medida que se garantir participação de amostragem expressiva do sistema, incluindo diferentes segmentos escolares, se estará aproximando de uma percepção mais fiel do sistema, na perspectiva do direito dos estudantes. Nesse sentido, deve manter-se alinhado com estas Diretrizes e com as expectativas de aprendizagem a serem elaboradas.

O INEP deve continuar desenvolvendo metodologia adequada no sentido de alcançar esta multifuncionalidade do sistema de avaliação.

7. Projeto político-pedagógico e organização curricular

7.1. Projeto político-pedagógico

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) tratam pertinentemente do projeto político-pedagógico, já referido várias vezes neste Parecer, como elemento constitutivo para a operacionalização da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o projeto politico-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola

democrática para todos e de qualidade social.

Continua o citado Parecer indicando que a autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto político-pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os Planos de Educação nacional, estadual e/ou municipal, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

A proposta educativa da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Segundo o art. 44 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, o projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

> ***I –*** *o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;*
>
> ***II –*** *a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;*
>
> ***III –*** *o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura, professor-estudante e instituição escolar;*
>
> ***IV –*** *as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;*
>
> ***V –*** *a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;*
>
> ***VI –*** *os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);*
>
> ***VII –*** *o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;*
>
> ***VIII –*** *o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;*
>
> ***IX –*** *as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;*
>
> ***X –*** *a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.*

O primeiro fundamento para a formulação do projeto político-pedagógico de qualquer escola ou rede de ensino é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que orientam a comunidade escolar – se ele resultar do debate e reflexão do grupo que compõe a formação destes espaços (escola ou rede de ensino). Nesse contexto, identifica-se a necessidade do grupo comprometer-se com esse projeto e sentindo-se autores e sujeitos de seu desenvolvimento.

Sua construção e efetivação na escola ocorrem em um contexto concreto desta instituição, de sua organização escolar, relação com a comunidade, condições econômicas e realidade cultural, entre outros aspectos. Por isso, trata-se de um processo político, tanto quanto pedagógico, pois ocorre em meio a conflitos, tensões e negociações que desafiam o exercício da democracia na escola. Em decorrência, a construção desse projeto é essencial e necessariamente coletiva.

O projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, mas, principalmente, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos, as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

O projeto político-pedagógico exige um compromisso ético-político de adequação intencional entre o real e o ideal, assim como um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos.

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho de toda a escola, está fundamentada em princípios que devem nortear a escola democrática, entre os quais, liberdade, solidariedade, pluralismo, igualdade, qualidade da oferta, transparência, participação.

Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e no exercício de sua autonomia, o projeto político-pedagógico deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

I – atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas, e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II – problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III – a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV – valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V – comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos Direitos humanos, da cidadania, da responsabilidade socioambiental e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI – articulação teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII – integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio conforme legislação específica;[9]

VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX – capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X – atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XI – avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

XII – acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do

9 A Lei nº 11.788/2008 define as normas para a oferta de estágio aos estudantes, caracterizado como "*ato educativo escolar, supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho*". O estágio, obrigatório ou não, "*faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando*". O CNE estabeleceu Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 35/2003. Embora anterior à citada lei, é aplicável no que não a contrariar.

desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;

XIII – atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XIV – reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade, da diversidade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

XVI – análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XVII – estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;

XVIII – práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX – atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

XX – produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;

XXI – participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades;

XXII – condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto.

O projeto político-pedagógico das unidades escolares deve, ainda, orientar:

I – dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar;

II – mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnico necessários à sua realização;

III – adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais.

7.2. Currículo e trabalho pedagógico

O currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta.

Os conhecimentos escolares são reconhecidos como aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política.

Para compreender a dinâmica do trabalho pedagógico escolar a partir do currículo, é necessário que se tome como referência a cultura escolar consolidada, isto é, as práticas curriculares já vivenciadas, os códigos e modos de organização produzidos, sem perder de vista que esse trabalho se articula ao contexto sócio-histórico-cultural mais amplo e guarda com ele estreitas relações.

Falar em currículo implica em duas dimensões:

I – uma dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal; e

II – uma dimensão não explícita, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional.

Ambas as dimensões geram uma terceira, real, que concretiza o currículo vivo ou em ação, que adquire materialidade a partir das práticas formais prescritas e das informais espontâneas vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola.

O conhecimento é a "matéria prima" do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de ser produto histórico-cultural, isto é, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si, no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se com os mais variados interesses. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, melhor definindo, *educar* é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados com os modos de compreender e agir no mundo.

O trabalho pedagógico ganha materialidade nas ações: no planejamento da escola em geral e do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender e na avaliação do trabalho realizado, seja com relação a cada estudante individualmente ou ao conjunto da escola. No que se refere à avaliação, muito se tem questionado sobre seus princípios e métodos. Vale ressaltar a necessidade de que a avaliação ultrapasse o sentido de mera averiguação do que o estudante aprendeu, e torne-se elemento chave do processo de planejamento educacional.

O planejamento educacional, assim como o currículo e a avaliação na escola, enquanto componentes da organização do trabalho pedagógico, estão circunscritos fortemente a esse caráter de não neutralidade, de ação intencional condicionada pela subjetividade dos envolvidos, marcados, enfim, pelas distintas visões de mundo dos diferentes atores do processo educativo escolar. Desse modo, o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade, e não se submete plenamente ao controle. No entanto, isso não se constitui em limite ou problema, mas indica que se está diante da riqueza do processo de formação humana, e diante, também, dos desafios que a constituição dessa formação, sempre histórica, impõe.

O currículo possui caráter polissêmico e orienta a organização do processo educativo escolar. Suas diferentes concepções, com maior ou menor ênfase, refletem a importância de componentes curriculares, tais como os saberes a serem ensinados e aprendidos; as situações e experiências de aprendizagem; os planos e projetos pedagógicos; as finalidades e os objetivos a serem alcançados, bem como os processos de avaliação a serem adotados. Em todas essas perspectivas é notável o propósito de se organizar e de se tornar a educação escolar mais eficiente, por meio de ações pedagógicas coletivamente planejadas.

O planejamento coletivo promove "a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas também propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola" (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Nesse sentido, ressalta-se a inter-relação entre projeto político-pedagógico, currículo, trabalho pedagógico e, concretamente, condição e jornada dos professores.

Reitera-se, com base na legislação concernente ao Ensino Médio, o quanto os princípios adotados e as finalidades perseguidas precisam nortear as decisões tomadas no âmbito do currículo, compreendido esse como o conjunto de experiências escolares que se desdobram a partir do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes.

Currículo tem a ver com os esforços pedagógicos desdobrados na escola, visando a organizar e

a tornar efetivo o processo educativo que conforma a última etapa da Educação Básica. Expressa, assim, o projeto político-pedagógico institucional, discutido e construído pelos profissionais e pelos sujeitos diretamente envolvidos no planejamento e na materialização do percurso escolar.

Pode-se afirmar a importância de se considerar, na construção do currículo do Ensino Médio, os sujeitos e seus saberes, necessariamente respeitados e acolhidos nesse currículo. O diálogo entre saberes precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso ao indispensável para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida. Assume importância, nessa perspectiva, a promoção de um amplo debate sobre a natureza da produção do conhecimento. Ou seja, o que se está defendendo é como inserir no currículo, o diálogo entre os saberes.

Mais do que o acúmulo de informações e conhecimentos, há que se incluir no currículo um conjunto de conceitos e categorias básicas. Não se pretende, então, oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si. A preferência, ao contrário, é que se estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica acerca do mundo.

Associado à integração de saberes significativos, há que se evitar a prática, ainda frequente, de um número excessivo de componentes em cada tempo de organização do curso, gerando não só fragmentação como o seu congestionamento.

Além de uma seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, e de sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar, vale possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos.

Por se desejar que as experiências de aprendizagem venham a tocar os estudantes, afetando sua formação, mostra-se indispensável a promoção de um ambiente democrático em que as relações entre estudantes e docentes e entre os próprios estudantes se caracterizem pelo respeito aos outros e pela valorização da diversidade e da diferença.

Faz-se imprescindível uma seleção de saberes e conhecimentos significativos, capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, além disso, tenham sentido para ele, toquem-no intensamente, como propõe Larrosa (2004), e, ainda, contribuam para formar identidades pautadas por autonomia, solidariedade e participação na sociedade.

Nesse sentido, deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender.

Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer.

Do professor, espera-se um desempenho competente, capaz de estimular o estudante a colaborar e a interagir com seus colegas, tendo-se em mente que a aprendizagem, para bem ocorrer, depende de um diálogo produtivo com o outro.

Cabe enfatizar, neste momento, que os conhecimentos e os saberes trabalhados por professores e estudantes, assumem contornos e características específicas, constituindo o que se tem denominado de conhecimento escolar.

O conhecimento escolar apresenta diferenças em relação aos conhecimentos que lhe serviram

de referência, aos quais se associa intimamente, mas dos quais se distingue com bastante nitidez.

Os conhecimentos escolares provêm de saberes histórica e socialmente formulados nos âmbitos de referência dos currículos. Segundo Terigi (1999), tais âmbitos de referência podem ser considerados como correspondendo aos seguintes espaços:

I – instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
II – mundo do trabalho;
III – desenvolvimentos tecnológicos;
IV – atividades desportivas e corporais;
V – produção artística;
VI – campo da saúde;
VII – formas diversas de exercício da cidadania;
VIII – movimentos sociais.

Nesses espaços são produzidos e selecionados conhecimentos e saberes dos quais derivam os escolares. Esses conhecimentos são escolhidos e preparados para compor o currículo formal e para configurar o que deve ser ensinado e aprendido.

Compreender o que são os conhecimentos escolares faz-se relevante para os profissionais da educação, pois permite concluir que os ensinados nas escolas não constituem cópias dos saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Por esse motivo, não faz sentido pensar em inserir, nas salas de aula, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos e saberes de referência passam por processos de descontextualização e recontextualização. A atividade escolar, por conseguinte, implica uma determinada ruptura com as atividades específicas dos campos de referência (Moreira e Candau, 2006; Terigi, 1999).

Explicitado como a concepção de conhecimento escolar pode influir no processo curricular, cabe discutir, resumidamente, em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar. Tais processos incluem algumas estratégias, sendo pertinente observar que o professor capaz de melhor entender o processo de construção do conhecimento escolar pode, de modo mais acurado, distinguir em que momento os mecanismos implicados nesse processo favorecem ou dificultam as atividades docentes. Ou seja, a compreensão de como se constitui os conhecimentos escolares e saberes é um fator que facilita tanto o planejamento quanto o desdobramento do próprio processo pedagógico.

7.3. Organização curricular do Ensino Médio

Toda ação educativa é intencional. Daí decorre que todo processo educativo fundamenta-se em pressupostos e finalidades, não havendo neutralidade possível nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões tomadas.

O planejamento curricular passa a ser compreendido de forma estreitamente vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza e se institui, como um elemento, portanto, integrador entre a escola e a sociedade.

As decisões sobre o currículo resultam de um processo seletivo, fazendo-se necessário que a escola tenha claro quais critérios orientam esse processo de escolha.

O currículo não se limita ao caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Para concretizar o currículo, essa perspectiva toma, ainda, como principais orientações os seguintes pontos:

I – a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;
II – a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;
III – o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola;
IV – o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente.

Como proporcionar, por outro lado, compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo?

A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade. Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por esta razão, é possível que um fato contribua mais que outro na explicitação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que esclareçam sobre a essência do real. Outros aspectos a serem considerados estão relacionados com a distinção entre o que é essencial e acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos.

Além disso, o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção. O estudo de um fenômeno, de um problema, ou de um processo de trabalho está articulado com a realidade em que se insere. A relação entre partes que compõem a realidade possibilita ir além da parte para compreender a realidade em seu conjunto.

A partir dos referenciais construídos sobre as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e dos nexos estabelecidos entre o projeto político-pedagógico e a organização curricular do Ensino Médio, são apresentadas, em seguida, algumas possibilidades deste.

Estas possibilidades de organização devem considerar as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais que buscam as respectivas soluções.

Ninguém mais do que os participantes da atividade escolar em seus diferentes segmentos, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática.

Compreende-se que organizar o currículo implica romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Isso representa, para os educadores que atuam no Ensino Médio, a possibilidade de avançar na compreensão do sentido da educação que é proporcionada aos estudantes. Esses professores são instigados a buscar relações entre a ciência com a qual trabalham e o seu sentido, enquanto força propulsora do desenvolvimento da sociedade em geral e do cidadão de cuja formação está participando.

Após as análises e reflexões desenvolvidas, discute-se a organização curricular propriamente dita, ou seja, como os componentes curriculares podem ser organizados de modo a contribuir para a formação humana integral, tendo como dimensões o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Em geral, quando se discute currículo no Ensino Médio, há uma tendência a se questionar, corretamente, o espaço dos saberes específicos, alegando-se que, ao longo da história, a concepção disciplinar do currículo isolou cada um deles em compartimentos estanques e incomunicáveis. Os conhecimentos de cada ramo da ciência, para chegarem até a escola precisaram ser organizados didaticamente, transformando-se em conhecimentos escolares. Estes se diferenciam dos conhecimentos científicos porque são retirados/isolados da realidade social, cultural, econômica, política, ambiental etc. em que foram produzidos para serem transpostos para a situação escolar. Nesse processo, evidentemente, perdem-se muitas das conexões existentes entre determinada ciência e as demais. Como forma de resolver ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar escolar, têm surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. É muito rica a variedade de denominações. Mencionam-se algumas dessas metodologias e estratégias, apenas a título de exemplo, sendo propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

Tais estratégias e metodologias são práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio.

Nesta etapa de ensino, tais metodologias encontram barreiras em função da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares, já que cada uma se caracteriza por ter objeto próprio de estudo e método específico de abordagem. Dessa maneira, tem se revelado praticamente difícil desenvolver propostas globalizadoras que abranjam os conceitos e especificidades de todas as disciplinas curriculares.

Assim, as propostas voltadas para o Ensino Médio, em geral, estão baseadas em metodologias mistas (SANTOMÉ, 1998), as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos. Um, destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas, e outro, voltado para as denominadas atividades integradoras. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares). Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Cabem, aqui, observações referentes às atividades integradoras interdisciplinares, como colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010):

> *A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos.*

A interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.

Continua o citado Parecer, considerando que essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente:

> *A transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.*

A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que *facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários*. A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

Qualquer que seja a forma de organização adotada, esta deve, como indica a LDB, ter seu foco no estudante e atender sempre o interesse do processo de aprendizagem.

No que concerne à seleção dos conteúdos disciplinares, importa também evitar as superposições e lacunas, sem fazer reduções do currículo, ratificando-se a necessidade de proporcionar a formação continuada dos docentes no sentido de que se apropriem da concepção e dos princípios de um Ensino Médio que integre sua proposta pedagógica às características e desenvolvimento das áreas de conhecimento. Igualmente importante é organizar os tempos e os espaços de atuação dos professores visando garantir o planejamento, implementação e acompanhamento em conjunto das atividades curriculares.

Com relação às atividades integradoras, não cabe especificar denominações, embora haja várias na literatura, cada uma com suas peculiaridades. Assume-se essa postura por compreender que tal definição é função de cada sistema de ensino e escola, a partir da realidade concreta

vivenciada, o que inclui suas especificidades e possibilidades, assim como as características sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais e laborais da sociedade, do entorno escolar e dos estudantes e professores.

Entretanto, de forma coerente com as dimensões que sustentam a concepção de Ensino Médio aqui discutido, é importante que as atividades integradoras sejam concebidas a partir do trabalho como primeira mediação entre o homem e a natureza e de suas relações com a sociedade e com cada uma das outras dimensões curriculares reiteradamente mencionadas.

Desse modo, sugere-se que as atividades integradoras sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional.

Assim sendo, a cada tempo de organização escolar as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões.

É, portanto, na busca de desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para compreender como o trabalho, enquanto mediação primeira entre o ser humano e o meio ambiente, produz social e historicamente ciência e tecnologia e é influenciado e influencia a cultura dos grupos sociais.

Este modo de organizar o currículo contribui, não apenas para incorporar ao processo formativo, o trabalho como princípio educativo, como também para fortalecer as demais dimensões estruturantes do Ensino Médio (ciência, tecnologia, cultura e o próprio trabalho), sem correr o risco de realizar abordagens demasiadamente gerais e, portanto, superficiais, uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprem o papel do necessário aprofundamento.

7.4. Base nacional comum e a parte diversificada: integralidade

A organização da base nacional comum e da parte diversificada no currículo do Ensino Médio tem sua base na legislação e na concepção adotada nesse parecer, que apresentam elementos fundamentais para subsidiar diversos formatos possíveis. Cada escola/rede de ensino pode e deve buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

O currículo do Ensino Médio tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada são definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades.

É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e

Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

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

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares,[10] os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

A legislação, seja pela LDB seja por outras leis específicas, já determina componentes que são obrigatórios e que, portanto devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo. Outros, complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares, podem e devem ser incluídos e tratados como disciplinas ou, de forma integradora, como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são:

I – o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

II – o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;[11]

III – a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

IV – o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

V – o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras;[12]

10 Sobre a adoção do termo "componente curricular", pareceres deste Conselho indicaram que a LDB utiliza diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos disciplina, *componente curricular*, *estudo*, *conhecimento*, *ensino*, *matéria*, *conteúdo curricular*. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando "*componente curricular*", o que foi assumido pelos Pareceres CNE/CEB nº 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio), CNE/CP nº 11/2009 (que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio) e CNE/CEB nº 7/2010 (que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica).

Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho".

11 Acréscimo introduzido na LDB pela Lei nº 11.769/2008.

12 Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "Historia e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (anteriormente, a redação deste artigo era dada pela Lei nº 10.639/2003, a qual não incluía o grupo indígena).

VI – a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;[13]

VII – uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I – Linguagens:

a) Língua Portuguesa.
b) Língua Materna, para populações indígenas.
c) Língua Estrangeira moderna.
d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

a) Biologia;
b) Física;
c) Química.

III – Ciências Humanas:

a) História;
b) Geografia;
c) Filosofia;
d) Sociologia.

Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

II – Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

a) a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
a) o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
b) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Politica Nacional de Educação Ambiental);
c) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).
d) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Reitera-se que outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Ainda nos termos da LDB, o currículo do Ensino Médio, deve garantir ações que promovam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Deve, também, adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem

13 Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

como organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea.

Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

Estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais, por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

7.5. Formas de oferta e de organização do Ensino Médio

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo:

I – O Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

II – No Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar.

III – O Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, **pode** se organizar em regime de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias;[14]

IV – No Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores e respeitados os mínimos de duração e carga horária, o projeto pedagógico deve atender com qualidade a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e **pode**, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes:

a) ampliar a duração para mais de 3 anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 horas para o curso;

14 O *Programa Mais Educação*, instituído pelo Decreto nº 7.083/2010, visando a contribuir para a melhoria da aprendizagem pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes de escola pública, considera em tempo integral *"a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais"*.

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 indica, na sua Meta 6, a oferta de educação em tempo integral (7 horas ou mais) em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

b) incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária e de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores.

V – Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, a duração mínima é de 1.200 horas, sendo que o projeto pedagógico deve atender com qualidade a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada que **pode**, para garantir a permanência e o sucesso de estudantes trabalhadores:

a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima;

b) incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária e de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores.

VI – Atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação na forma integrada com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

a) 3.200 horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

b) 2.400 horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral;

c) 1.400 horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral;

VII – Na Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais.

VIII – Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

IX – Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.[15]

X – Formas diversificadas de itinerários formativos podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e de seu meio.

XI – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Note-se que as horas acima indicadas são, obviamente, de 60 minutos, não se confundindo com as horas-aula, as quais podem ter a duração necessária que for considerada no projeto de cada escola.

Destaque-se que há redes escolares com Ensino Médio que já vêm desenvolvendo formas

15 O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 indica, na sua Meta 3, a estratégia de diversificação curricular do Ensino Médio, incentivando abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte.

de oferta que atendem às indicações acima, inclusive com ampliação da duração e da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras.

Ao lado das alternativas que incluem a ampliação da carga horária deve-se estimular a busca de metodologias que promovam a melhoria da qualidade, sem necessariamente implicar na ampliação do tempo de permanência na sala de aula, tais como o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação.

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho; meio ambiente, saúde e segurança, inclusive conhecimentos de ecologia, ergonomia, saúde e psicologia do trabalho, no sentido da prevenção das doenças ocupacionais.

8. Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e o compromisso com o sucesso dos estudantes

O Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral.

Para que essa educação integral constitua-se em política pública educacional é necessário que o Estado se faça presente e que assuma uma amplitude nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas dos vários níveis, dentro do quadro de um sistema nacional de educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, colabora para uma educação de qualidade.[16] A Emenda Constitucional nº 59/2009, incluiu na Constituição Federal justamente a prescrição de que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar **em regime de colaboração** seus sistemas de ensino (art. 211), e que será articulado o **sistema nacional de educação** em regime de colaboração, o qual é um objetivo do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, a ser estabelecido por lei (art. 214).

Em nível nacional, almeja-se coordenação e cooperação entre o MEC e outros Ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins; internamente, entre suas Secretarias e órgãos vinculados; e externamente, com as instituições de Educação Superior, os sistemas estaduais, do Distrito Federal e os sistemas municipais de ensino.

No nível de cada unidade da Federação, espera-se que haja coordenação e cooperação entre o respectivo sistema de ensino, as instituições de Educação Superior e os sistemas municipais de ensino. Pressupõe igualmente a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.

No nível das unidades escolares é igualmente relevante a criação de mecanismos de comunicação e intercâmbio, visando à difusão e adoção de boas práticas que desenvolvam.

16 A Conferência Nacional de Educação (CONAE) teve, justamente, como o tema central "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação".

É esse regime de colaboração mútua que deve contribuir para que as escolas, as redes e os sistemas de ensino possam desenvolver um Ensino Médio organicamente articulado e sequente em relação às demais etapas da Educação Básica, a partir de soluções adequadas para questões centrais como financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos; formação inicial e continuada de docentes, profissionais técnico-administrativos e de gestores; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

No tocante aos profissionais da educação – gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros – cabe papel de relevo aos gestores, seja dos sistemas, seja das escolas. A eles cabe liderar as equipes, criar as condições adequadas e estimular a efetivação do projeto político-pedagógico e do respectivo currículo, o que requer processo democrático de seleção segundo critérios técnicos de mérito e de desempenho, como também lhes deve ser propiciada formação apropriada, inclusive continuada, para atualização e aprimoramento do desempenho desse papel.

Quanto aos professores, embora repetitivo, cabe reiterar a necessidade de efetivação da sua valorização, tanto no referente a remuneração, quanto a plano de carreira, condições de trabalho, jornada de trabalho completa em única escola, organização de tempos e espaços de sua atuação para garantia de planejamento, implementação e acompanhamento conjunto das atividades curriculares, formação inicial e continuada, inclusive para que se apropriem da concepção e dos princípios do Ensino Médio proposto nestas diretrizes e no respectivo projeto político-pedagógico, incorporando atuação diversificada, com estratégias, metodologias e atividades integradoras, contextualizadas e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes.

É oportuno lembrar que as ações do MEC voltadas para a expansão e melhoria do Ensino Médio, como a proposição do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e vários programas, dentre estes, o Brasil Profissionalizado, o Ensino Médio Inovador, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), vêm criando condições que favorecem a implementação destas Diretrizes.

Lembra-se, igualmente, a proposta do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), que indica insumos essenciais associados aos padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica pública no Brasil, previstos na Constituição Federal (inciso VII do art. 206) e na LDB (inciso IX do art. 4º), a qual foi objeto do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. No contexto do CAQi, é exigência um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social. Tais padrões mínimos são definidos como os que levam em conta, entre outros parâmetros: professores qualificados com remuneração adequada; pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola; escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados; definição de relação adequada entre número de estudantes por turma e por professor, e número de salas e estudantes.

Finalmente, visando alcançar unidade nacional e respeitadas as diversidades, reitera-se que o Ministério da Educação elabore e encaminhe ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser alcançadas pelos estudantes em diferentes tempos do curso de Ensino Médio que, necessariamente, se orientem por estas Diretrizes. Esta elaboração deve ser conduzida pelo MEC em articulação e colaboração com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As expectativas de aprendizagem, que não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, devem vir a ser encaradas como direito dos estudantes, portanto, com resultados correspondentes exigíveis por eles.

É imprescindível que o MEC articule e compatibilize, com estas Diretrizes, as expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos, e as avaliações de desempenho e exames nacionais, especialmente o ENEM. Com essa compatibilização, o Ensino Médio, em âmbito nacional, ganhará coerência e consistência, visando à sua almejada qualidade social.

Ao Ministério cabe, ainda, oferecer subsídios para a implementação destas Diretrizes.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 4 de maio de 2011.

Conselheiro José Fernandes de Lima – Relator

Conselheiro Adeum Hilário Sauer

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Conselheiro Mozart Neves Ramos

Conselheira Rita Gomes do Nascimento.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 4 de maio de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. A*tos Normativos do Conselho Nacional de Educação.* http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206

BRASIL. *Legislação*. http://www.presidencia.gov.br/legislacao/

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos/MEC, 2003.

BRASIL. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas.* São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

BRASIL. *Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil*. Brasília: INEP, 2010.

CALLEGARI, C. (org.) *O FUNDEB e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Aquariana – IBSA/APEOESP, 2010.

CAMPOS, M. M. *Qualidade da educação: conceitos, representações, práticas*. Trabalho apresentado na mesa redonda *Qualidade da Educação: conceitos, e representações*, no Ciclo *A qualidade da educação básica,* promovido pelo Instituto de Estudos Avançados/USP, 26/04/2007.

CARVALHO, M. J. S., TOGNI, A. C. *A escola noturna de Ensino Médio no Brasil.* Revista Ibero-Americana de Educação. OEI, nº 44, maio-agosto 2008.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa. V.38, nº 134, maio/agosto 2008.

DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social.* Revista Brasileira de Educação. set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, J. e REIS, J. B. *Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio***.** Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: 2007.

DAYRELL, J. et alli. *O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido*, in *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. TV Escola. Ano XIX. Boletim 18. Brasília: MEC. novembro 2009.

GOMES, C. A. G. (org.). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Universa – UCB, 1998.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Petrópolis: Vozes, 1978.

KUENZER, A. (org.). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.* São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: GERALDI, C. G., RIOLFI, C. R., GARCIA, M. F. (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, R. P., SOUSA, S. Z. *Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade*. Revista Educar. Nº 30, UFPR, 2008.

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

SAVIANI, D. *A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade*. Revista HISTEDBR *on line*, nº 1, 2000. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html

SILVA, M. R. In: SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B.; SCWHENDLER, S. S. Coletânea Gestão da Escola Pública. Caderno 2. Brasília: MEC – Curitiba: Editora da UFPR.

TERIGI, F. *Curriculum: itinerários para aprehender un território.* Buenos Aires: Santillana, 1999.

UNESCO: *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNESCO: AUR, B. A. *Integração entre o ensino médio e a educação profissional*. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J.M. (orgs.) *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*, Brasília: UNESCO, 2009.

ZIBAS, D. et alli (org.). *O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36,36-A, 36-B e 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 5/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011, resolve:

TÍTULO I – Objeto e referencial

Capítulo I – Objeto

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Capítulo II – Referencial legal e conceitual

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriors;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

(*) Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

TÍTULO II – Organização curricular e formas de oferta

Capítulo I – Organização curricular

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I – Linguagens;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes

curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

I – são definidos pela LDB:

a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

a) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;

b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

c) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;

e) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;

f) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I – Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

b) Língua Materna, para populações indígenas;

c) Língua Estrangeira moderna;

d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;

e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

a) Biologia;

b) Física;

c) Química.

IV – Ciências Humanas:

a) História;

b) Geografia;

c) Filosofia;

d) Sociologia.

Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005);

II – Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

a) educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica);

b) processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);

c) Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);

d) Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);

e) Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Art. 11. Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve:

I – garantir ações que promovam:

a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;

b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;

c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:

a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V – a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

Capítulo II – Formas de oferta e organização

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

I – o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não

seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

II – no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

III – o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;

IV – no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes:

a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas;

V – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores, que pode:

a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima;

VI – atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

VII – na Educação Especial, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais;

VIII – os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;

IX – os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;

X – além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;

XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII – formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;

XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

TÍTULO III – Do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino

Capítulo I – Do projeto político-pedagógico

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

§ 2º O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade.

§ 3º A instituição de ensino deve atualizar, periodicamente, seu projeto político-pedagógico e dar-lhe publicidade à comunidade escolar e às famílias.

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

I – atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II – problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III – a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV – valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V – comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI – articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII – integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica;

VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX – capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X – atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XI – avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

XII – acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;

XIII – atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XIV – reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

XVI – análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XVII – estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;

XVIII – práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX – atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

XX – produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;

XXI – participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;

XXII – condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto.

Parágrafo único. O projeto político-pedagógico deve, ainda, orientar:

a) dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar;

b) mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnico necessários à sua realização;

c) adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais.

Capítulo II – Dos sistemas de ensino

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

I – criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas;

II – promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria das unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem;

b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes;

c) articulações institucionais e comunitárias necessárias ao cumprimento dos planos dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares;

d) realização, inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de representação estudantil, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir unidades escolares e sociedade livres de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência.

III – fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes

e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.

IV – orientar as unidades escolares para promoverem:

a) classificação do estudante, mediante avaliação pela instituição, para inserção em etapa adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência;

b) aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos tanto no ensino formal como no informal e na experiência extraescolar;

V – estabelecer normas complementares e políticas educacionais para execução e cumprimento das disposições destas Diretrizes, considerando as peculiaridades regionais ou locais;

VI – instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados, a legislação e as normas, estas Diretrizes, e os projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

I – os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;

II – aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

III – professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;

IV – instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;

V – acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Art. 19. Em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e na perspectiva de um sistema nacional de educação, cabe ao Ministério da Educação oferecer subsídios e apoio para a implementação destas Diretrizes.

Art. 20. Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio.

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Art. 22. Estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação.

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

INTERESSADOS Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – UF: DF
RELATORES Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos
PROCESSO Nº 23001.000136/2010-95
PARECER CNE/CEB Nº 11/2012
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 9/5/2012

I – RELATÓRIO

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atendendo ao mandato constitucional do inciso XXIV do art. 22 da Constituição Federal. Essa Lei consagra a Educação Profissional e Tecnológica entre os níveis e as modalidades de educação e ensino, situando-a na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, consagrados no art. 227 da Constituição Federal como *direito à profissionalização*, a ser garantido *com absoluta prioridade*.

O capítulo da LDB sobre a Educação Profissional foi inicialmente regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97. Na sequência, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, que teve como base o Parecer CNE/CEB nº 11/2008, dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo que seu art. 3º determina que os cursos constantes desse Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

São significativas as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo-os no marco regulatório da Educação Nacional. Essas alterações ocorreram no Titulo V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capitulo II, que trata "da Educação Básica". Assim, além da seção IV, que trata "do Ensino Médio", foi acrescentada a seção IV-A, que trata "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata "da Educação de Jovens e Adultos". Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB.

Em 13 de julho de 2010, a CEB concluiu longo e proveitoso debate, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, os quais estão sendo considerados neste Parecer. Mais recentemente, esta Câmara ainda aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio, os quais também estão sendo aqui considerados. É neste contexto de atualização geral do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades de Educação Básica que deve ser entendida a demanda atual, que é objeto do presente Parecer.

Trata-se, especificamente, da definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos. A Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação, prevista no inciso III do art. 39 da atual LDB, será objeto de outro Parecer e respectiva Resolução, produzidos a partir de estudos conduzidos por uma Comissão Especial Bicameral, constituída no âmbito do Conselho Pleno, com a finalidade de "redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica".

A Comissão Especial constituída no âmbito da CEB, inicialmente, indicou o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão como relator da matéria, o qual, juntamente com os demais membros da Comissão Especial, trabalhou exaustivamente na formulação deste Parecer. Sua primeira proposta foi apresentada à CEB em fevereiro de 2010, a qual decidiu ouvir mais a comunidade educacional sobre a matéria, dialogando com os setores interessados e realizando duas audiências públicas nacionais, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo. O texto produzido pelo Relator e apresentado pela Comissão Especial ficou disponível no site do CNE, no Portal do MEC, durante vários meses. Foram recebidas algumas dezenas de sugestões e contribuições, muitas delas incorporadas ao novo texto. Por outro lado, atendendo solicitação especial do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), esta Câmara de Educação Básica levou o Parecer em questão ao debate em Seminário da Educação Profissional e Tecnológica promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Após a referida apresentação, a SETEC, com o objetivo de ampliar os debates, constituiu um Grupo de Trabalho (GT), que contou com ampla representação de pesquisadores da educação profissional e tecnológica. Enquanto aguardava o recebimento do documento de contribuições que se encontrava em processo de elaboração no âmbito do referido GT, a Câmara de Educação Básica deu continuidade aos debates internos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, contando para tal, com amplo apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação. Posteriormente, a Câmara de Educação Básica recebeu a contribuição produzida pelo GT, intitulada *Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*, a qual foi apresentada pela SETEC/MEC, em conjunto com a SEB/MEC, ANPED e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

A Comissão Especial incorporou parte considerável dessas novas contribuições, as quais enfatizam os avanços ocorridos no Brasil, de modo especial na última década, em relação à Educação Profissional e Tecnológica, as quais redundaram, inclusive, em significativas alterações na LDB, promovidas pela Lei nº 11.741/2008.

A partir dos documentos técnicos encaminhados pela SETEC/MEC e das dezenas de contribuições recebidas de instituições públicas e privadas, bem como por especialistas em Educação Profissional e Tecnológica, as duas Comissões Especiais constituídas no âmbito da CEB/CNE para tratar da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, respectivamente, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, iniciaram um período de intenso debate conjunto dos dois documentos definidores de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Foram consideradas suas inúmeras interfaces, respeitando-se, contudo, as necessárias individualidades dos dois documentos normativos, bem como a necessária sinergia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Especificamente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o esforço inicial da Comissão Especial constituída no âmbito da CEB/CNE foi o de analisar atentamente todas as contribuições até então recebidas, de modo especial àquelas encaminhadas pelo MEC. Na sequência, a Comissão Especial buscou encontrar os pontos de convergência entre o documento originalmente encaminhado pela CEB/CNE às duas Audiências Públicas Nacionais e aquele apresentado pela SETEC/MEC. O debate foi realizado essencialmente em conjunto pelas duas referidas Comissões Especiais, buscando garantir a necessária coerência entre os dois documentos normativos em processo de definição, bem como de ambos com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Com esse propósito, inicialmente, foi dada uma nova versão para o Projeto de Resolução, o qual foi amplamente debatido na Câmara de Educação Básica. Após a obtenção de um consenso preliminar na CEB/CNE em torno do Projeto de Resolução, foi dada nova redação ao Parecer normativo, para retomada dos necessários debates, tanto no âmbito da Comissão Especial, quanto da Câmara de Educação Básica, com a participação da SETEC/MEC.

Na reunião da Câmara de Educação Básica, do dia 1º de junho de 2011, entretanto, o Secretário da SETEC/MEC entregou um documento resultante dos debates promovidos por aquela Secretaria, a partir do dia 23 de maio de 2010, com representantes do CONIF e Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como educadores dos campos "Trabalho e Educação, e Educação de Jovens e Adultos", da ANPED, manifestando discordância em relação ao texto da Comissão Especial, reiterando, a título de "substitutivo", o "Documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC, em 2010, intitulado "Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate", por entender que o mesmo "expressa os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à Educação Profissional".

Com essa nova comunicação do Secretário da SETEC/MEC, a Câmara de Educação Básica decidiu interromper momentaneamente o debate em curso na Câmara e reorientá-lo para a identificação dos reais pontos de discordância entre as duas posições. Em 19 de julho de 2011, a Portaria CNE/CEB nº 2/2011 constituiu Comissão Especial integrada pelos seguintes Conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos, os quais decidiram assumir em conjunto a relatoria do Parecer. Buscou-se, então, identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos e que garantisse, não apenas a manutenção, mas principalmente o aprimoramento da necessária qualidade da Educação Profissional e Tecnológica. Esta é, inclusive, uma das prioridades manifestas do Senhor Ministro da Educação e da Senhora Presidente da República no Projeto de Lei no qual o Executivo apresentou ao Congresso Nacional suas propostas para o Plano Nacional de Educação no decênio 2011-2020, bem como em relação à Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dos trabalhadores brasileiros.

Após a definição de um novo roteiro para a redação do Parecer de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a CEB decidiu adotar uma nova sistemática de relatoria conjunta do Parecer e do anexo Projeto de Resolução, os quais passaram a ser relatados por todos os integrantes da Comissão Especial constituída no âmbito da Câmara de Educação Básica. O objetivo último almejado era o de concluir com sucesso este Parecer ao longo do primeiro trimestre do corrente ano, uma vez que esse debate já está ultrapassando seu segundo ano de estudos no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, na reunião ordinária do dia 7 de março de 2012, a qual contou com as honrosas

presenças dos novos Secretários de Educação Profissional e Tecnológica, Marco Antonio de Oliveira, e de Educação Básica, Cesar Callegari, à vista das inúmeras sugestões que ainda estavam sendo encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio Ministério da Educação, decidiu-se adotar providências, de acordo com o seguinte calendário, em relação à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

1. Disponibilizar no site do Conselho Nacional de Educação e no Site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no Portal do MEC, a última versão das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, em regime de Consulta Pública Nacional, até o dia 19 de abril do corrente ano;
2. Realizar, no Auditório "Professor Anísio Teixeira", em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação, no dia 9 de abril de 2012, no horário das 14 às 18 horas, uma nova e conclusiva audiência pública nacional sobre as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais;
3. Concluir este trabalho preliminar até a manhã do dia 6 de maio, para que a Câmara de Educação Básica tenha condições de apreciá-lo conclusivamente e aprová-lo, em sua reunião ordinária do dia 9 de maio de 2012.

Por que novas Diretrizes?

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, foram elaboradas em um contexto específico de entendimento dos dispositivos legais da Lei nº 9.394/96 (LDB), os quais tinham sido regulamentados pelo Decreto nº 2.208/97. No momento em que se deu a definição dessas Diretrizes, entretanto, já estava em curso na sociedade brasileira um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional.

Esse debate já se encontrava bastante aprofundado quando ocorreu a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004. Imediatamente, a CEB atualizou as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Posteriormente, os dispositivos regulamentares do Decreto nº 5.154/2004 foram retrabalhados no âmbito do Ministério da Educação e encaminhados à apreciação do Congresso Nacional como Projeto de Lei, o qual resultou na Lei nº 11.741/2008, que promoveu importantes alterações na atual LDB, especialmente em relação à Educação Profissional e Tecnológica.

O momento histórico se destacou pela realização de importantes debates sobre a matéria, os quais eram travados no âmbito do próprio Ministério da Educação e deste Conselho Nacional de Educação, bem como da comunidade educacional interessada. Além disso, neste período de mais de uma década decorrida da aprovação do primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, transformações no mundo do trabalho se consolidaram, promovendo uma verdadeira mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação. A própria natureza do trabalho está passando por profundas alterações, a partir do momento em que o avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica, abalou profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica.

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos.

Essas novas Diretrizes, obviamente, devem considerar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento. A Constituição Federal, em seu art. 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. O art. 227 da Constituição Federal destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados *com absoluta prioridade* pela família, pela sociedade e pelo Estado. O art. 205 da Carta Magna define

que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. A *formação para o trabalho*, nos termos do inciso IV do art. 214 da Constituição Federal, é um dos resultados a serem obtidos pelo Plano Nacional de Educação. Por outro lado, não pode ser esquecido, também, o que define o art. 170 da Constituição Federal em relação à ordem econômica, a qual deve estar *fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa*, tendo por finalidade *assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social*, observando como princípios, entre outros, a *função social da propriedade*, a *redução das desigualdades regionais e sociais* e a *busca do pleno emprego*. O parágrafo único do mesmo artigo ainda prevê que *é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei.*

A LDB retomou esse mandamento constitucional definindo, em seu art. 2º, que *a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. O § 2º do art. 1º da LDB define que *a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social,* e o inciso XI do art. 3º, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.* O art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, define que *o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas*. O parágrafo único do mesmo artigo determina que *a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.* O § 3º, incluído pela Lei nº 11.741/2008 no art. 37 da atual LDB, determina que *a Educação de Jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional.* O novo art. 39 da atual LDB, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, define que *a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia*. O § 1º desse mesmo artigo prevê que *os cursos de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.*

Os referidos dispositivos constitucionais e legais, considerados à luz do prescrito pelo inciso V do art. 214 de nossa Carta Magna, que preconiza como um dos resultados do Plano Nacional de Educação a "*promoção humanística, científica e tecnológica do País*", praticamente exigem que um documento definidor de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica leve em consideração a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas. Neste contexto, este documento definidor de novas Diretrizes Curriculares Nacionais deve considerar o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional, para bem além do campo estritamente educacional. Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços.

O mundo do trabalho como referência para a Educação Profissional

A evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado as relações no mundo do trabalho. Devido a essas tensões, atualmente, não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas. O uso das tecnologias de comunicação e da informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. Já convivemos com trabalhos feitos em

rede ou trabalhos feitos em casa, bem como com trabalho sem carteira assinada e trabalho no mundo virtual. Convivemos, também, com a valorização de profissões que não geram produtos industriais, tais como artes, saúde, comunicação, educação e lazer.

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade.

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como de um direito universal. O não entendimento dessa abrangência da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à "formação de mão-de-obra", tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas "elites condutoras" e a maioria da população trabalhadora. Como a escravidão, no Brasil, infelizmente, perdurou por mais de três séculos, esta trágica herança cultural reforçou no imaginário popular essa distinção e dualidade no mundo do trabalho, a qual deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior. Essa herança colonial escravista influenciou bastante preconceituosamente todas as relações sociais e a visão da sociedade sobre a própria educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto, pelas chamadas "elites condutoras do País", como desnecessário para a maior parcela da população e, de modo especial, para a formação de "mão-de-obra". Não se reconhecia vínculo necessário entre a educação escolar e o exercício profissional no mundo do trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria essa educação formal ou profissional.

Até o último quartil do século passado, a formação profissional no Brasil, praticamente limitava-se ao treinamento operacional para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualificados, adaptados aos respectivos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre as atividades de planejamento, supervisão e controle de qualidade e as de execução, no chamado "chão de fábrica" ou similar. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico-científico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. Nesse ambiente, a baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão do trabalho começaram a passar por modificações estruturais cada vez mais aprofundadas. Um novo cenário econômico e produtivo começou a ser desenhado e se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas.

Em consequência, passou-se a requerer, cada vez mais, sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; Educação Profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. A partir das décadas de 70 e 80 do último século, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de Educação Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade da oferta. Os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo

passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais.

Por outro lado, o exercício profissional de atividades técnicas de nível médio vem passando por grande mutação, decorrente de mudanças de ordem sociopolítica que implicam na construção de uma nova sociedade que enfatiza a cidadania, superadas, assim, as condicionantes econômicas impostas pelo mercado de trabalho.

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já conquistados.

Perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Portanto, deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade.

Observa-se atualmente a existência de um aparentemente claro consenso dos diversos atores sociais quanto à real importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do país. Entretanto, existem divergências profundas tanto em relação ao significado desse desenvolvimento, que deve ser entendido como sustentável e solidário, bem como quanto ao papel a ser desempenhado pela própria Educação Profissional e Tecnológica nesse processo.

Em relação ao desenvolvimento social, explicita-se a clara rejeição aos modelos tradicionais excludentes e não sustentáveis, os quais, social e ambientalmente, envolvem concentração de renda e submissão à clássica divisão internacional do trabalho. É inaceitável um modelo de desenvolvimento econômico centrado na dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais, bem como no estimulo à competição, na promoção do individualismo e destruição dos valores essenciais das culturas populares. Em seu lugar, numa perspectiva inclusiva, defende-se um modelo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental no qual a inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento. Este entendimento caminha na esteira dos movimentos sociais que afirmam, nas sucessivas edições do Fórum Social Mundial, que é possível, viável e

desejável a construção de um outro mundo muito melhor e que seja efetivamente inclusivo, sustentável e solidário.

Nesta perspectiva, deve-se adotar uma concepção educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país e a Educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade, até mesmo porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido. É bastante evidente que a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. Para tanto, é essencial desmistificar a pretensa correspondência direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho. Esta relação linear e fictícia é fortemente disseminada pela mídia e assumida por políticos e governantes como o eixo central dos discursos políticos. Ela é, até mesmo, considerada de fundamental importância quando da definição das políticas públicas de trabalho, contribuindo para uma explosão da oferta de cursos e programas de Educação Profissional desconectados da realidade de um mundo do trabalho em estado de permanente evolução e de profundas alterações estruturais e conjunturais.

É sabido que, nas sociedades pós-industriais, na era da informação e da revolução da alta tecnologia, o deslocamento tecnológico impacta pesadamente em todas as áreas da produção. Resulta daí um significativo declínio da oferta de empregos, que acaba acarretando mudanças relevantes no mundo do trabalho, tais como contínuo deslocamento dos trabalhadores e precarização das relações de trabalho. Diferentemente de períodos históricos anteriores, que podem ser caracterizados muito mais por inovações que substituíam o trabalho em alguns setores, mas que eram compensados em outros, no momento atual, a transformação tecnológica atinge praticamente todos os setores da produção, promovendo uma crise global na sociedade do trabalho. O emprego está deixando de ser o eixo seguro em torno do qual se fixam identidades e projetos de vida, reduzindo-se a importância do trabalho formal tradicional, embora este ainda mantenha especial relevância.

Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do *Conhecimento* passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos.

No plano teórico, este posicionamento significa assumir um confronto mais direto com as teorias do capital humano e suas variantes contemporâneas, como por exemplo, as que apontam para a centralidade do capital social, demonstrando a sua incapacidade de explicar ou contribuir com a elaboração de políticas públicas de trabalho, emprego e renda que, de fato, tenham condições de incluir, de forma cidadã, milhões de pessoas no mundo do trabalho.

No plano político, como já foi enfatizada, esta linha de raciocínio implica ir além do campo

estritamente educacional para atuar, também e simultaneamente, nos campos da produção, da prestação de serviços e do próprio Estado, envolvendo os sujeitos trabalhadores nesse debate, na perspectiva da construção de um verdadeiro consenso quanto à importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento inclusivo, sustentável e solidário, conforme reiteradamente apontado nas constantes intervenções ocorridas no Fórum Social Mundial, em termos de outras formas de organização do trabalho, em cooperativas, associações, comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, caboclos etc.

Para que essa educação integrada e inclusiva possa se constituir em efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assuma uma amplitude verdadeiramente nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. Para que isso possa ocorrer, é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação, colaboração e cooperação entre as diferentes esferas públicas, nos diferentes níveis de poder. Em nível nacional, por exemplo, exige-se amplo esforço de intercomplementaridade entre o MEC e outros Ministérios, tendo em vista a real articulação com outras políticas setoriais. Se considerarmos o âmbito interno do Ministério, teríamos que enfatizar a efetiva articulação e cooperação entre suas Secretarias e com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e no âmbito externo, a cooperação e articulação com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica das redes públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, bem como com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Em cada Unidade da Federação, enfatizar a necessária intercomplementaridade entre o respectivo sistema estadual ou distrital de ensino, as instituições públicas de educação básica e superior e os sistemas municipais de ensino. Isso tudo pressupõe, igualmente, a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pela definição de políticas setoriais no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Uma política educacional dessa natureza requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas a diversos ministérios responsáveis pela definição e implementação de políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar a Educação Profissional de forma integrada e inclusiva como política pública educacional é necessário pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação, por exemplo, das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implantação de polos de desenvolvimento da indústria e do comércio, entre outras. Enfim, é necessário buscar a caracterização de seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, inclusivo e solidário do estado brasileiro.

A escola e o mundo do trabalho

Para tratar desta questão, inicialmente, é oportuno registrar que, em 17 de junho de 2004, foi aprovada pelo plenário da sessão nº 92 da Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Recomendação nº 195/2004, sobre orientação e formação profissional, treinamento e aprendizagem ao longo da vida, que substituiu a anterior Recomendação nº 150/1975, que tratava da temática da orientação e qualificação profissional para o trabalho. Em síntese, a nova recomendação da OIT enfatiza que a Educação Básica, reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos, deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho. O objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual, de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional.

A qualidade da oferta da tríade Educação Básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida contribui significativamente para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento

socioeconômico, especialmente, *tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado.*

A importância desta referência à recomendação da OIT num documento orientador da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio objetiva enfatizar a necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. A análise da relação entre essas necessidades e o conhecimento profissional que hoje é requerido do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, cada vez mais complexo, exige a transformação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional.

Além da defasagem que há em relação aos conhecimentos básicos, constatados por avaliações nacionais e internacionais, duas outras condições surgidas neste início de século modificaram significativamente os requisitos para o ingresso dos jovens no mundo do trabalho: de um lado, a globalização dos meios de produção, do comércio e da indústria, e de outro, a utilização crescente de novas tecnologias, de modo especial, aquelas relacionadas com a informatização. Essas mudanças significativas ainda não foram devidamente incorporadas pelas escolas de hoje, o que reflete diretamente no desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Superar essa falha na formação dos nossos estudantes do Ensino Médio e também da Educação Profissional é essencial para garantir seu desenvolvimento e sua cidadania.

As instituições internacionais de Educação Profissional nos têm ensinado que a melhor maneira para desenvolver os saberes profissionais dos trabalhadores está na sua inserção nas várias dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, bem como de sua contextualização, situando os objetivos de aprendizagem em ambiente real de trabalho. Esta perspectiva indica que é errada a orientação para planejar as atividades educacionais primeiramente para se aprender teoricamente o que terão de colocar em prática em seus futuros trabalhos. Ao contrário, o que se exige é o desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas, garantindo o necessário "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (inciso II do art. 3º da LDB) e que relacionem permanentemente "a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (inciso IV do art. 35 da LDB).

A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social, como ressalta a Recomendação nº 195/2004 da OIT.

O futuro do trabalho no mundo dependerá, em grande parte, do desenvolvimento da educação, desde que se consiga garantir sólida educação geral de base para todos e cada um dos seus cidadãos, associada a sólidos programas de Educação Profissional para seus jovens em processo formativo e seus adultos em busca de requalificação para o trabalho. Depende, também, fundamentalmente, do desenvolvimento da capacidade de aprender, para continuar aprendendo neste mundo em constante processo de mudanças. A descrição exata do futuro do trabalho, portanto, é a descrição de uma realidade nem de longe imaginada na virada do século e que será totalmente transformada daqui a outros dez anos ou mais. O que se vislumbra nesse novo ambiente profissional é um trabalho executado basicamente em equipe e orientado para a solução de problemas cada vez mais complexos, oferecendo-lhes respostas cada vez mais flexíveis, criativas e inusitadas. Nesta nova realidade, é impossível para todos os cidadãos e em especial para os trabalhadores passar algum minuto sem aprender. Esse processo de aprendizagem permanente, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica, deve contribuir efetivamente para a melhoria do mundo do trabalho, propiciando aos trabalhadores os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do *status quo* do capitalismo.

Conceitos e princípios

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, entende que "*toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.*" Para o referido Parecer, as fronteiras "*são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal. Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Assim, e tendo como base o teor do art. 27 da LDB, pode-se entender que o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que assim delimita o conhecimento para o conjunto de atividades: 'Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais'. Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular*", inclusive, acrescente-se, para a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em relação à organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por Eixo Tecnológico, o referido Parecer entende que a mesma "*fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta da formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior*".

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, assim caracteriza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos arts. 30 até 34:

> *Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.*
>
> *Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.*
>
> *Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:*
>
> *I – articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:*
>
> *a) integrada, na mesma instituição; ou*
>
> *b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;*
>
> *II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.*
>
> *§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma*

integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

§ 2º Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:

I – na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

II – em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

III – em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 3º São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.

§ 4º A Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos.

Art. 34. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares. A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. Outra parte, no entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio. Entretanto, se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio,

pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem. O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada.

Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são 'arrancadas' de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constitui em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A ciência, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja

objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. A extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso. Pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la. A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídas como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

Quanto à concepção do trabalho como princípio educativo, assim se manifesta o referido Parecer da CEB:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o

ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Em relação à pesquisa como princípio pedagógico, assim se manifesta o Parecer em questão, cuja concepção este Parecer compartilha:

A produção acelerada de conhecimentos, característica deste novo século, traz para as escolas o desafio de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. O impacto das novas tecnologias sobre a escola afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papeis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar. Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo

modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum. A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade.

Finalmente, é oportuno reafirmar que a Constituição Federal, dentre os direitos fundamentais do cidadão, situa a Educação Profissional e Tecnológica na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade.

Articulação com o Ensino Médio regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

O art. 40 da LDB prescreve que a Educação Profissional é desenvolvida em articulação com o ensino regular, entendendo-se por este tanto o ensino regularmente oferecido para adolescentes,

na chamada idade própria, quanto o ensino escolar organizado para jovens e adultos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos termos do art. 37 da LDB, em especial quanto ao § 3º, do referido artigo, na redação dada a ele pela Lei nº 11.741/2008.

A relação do Ensino Médio com a Educação Profissional é clara. Cabe ao Ensino Médio, enquanto "etapa final da Educação Básica", em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, "a preparação geral para o trabalho". A "habilitação profissional", incumbência maior das "instituições especializadas em Educação Profissional", quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a "formação geral do educando", indispensável para a vida cidadã. A Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação Básica do cidadão. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. A norma é clara: "o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas", de acordo com o definido no *caput* do novo art. 36-A da LDB. A oferta da Educação Profissional Técnica, além de poder ser oferecida subsequentemente ao Ensino Médio, pode ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, seja integrado em um mesmo curso, seja de forma concomitante com ele, em cursos distintos, no mesmo ou em diferentes estabelecimentos de ensino. O que não pode, é ofuscar a oferta da Educação Básica, a qual propicia à Educação Profissional os necessários fundamentos científicos e tecnológicos.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu as bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assinala que a profissionalização no Ensino Médio *"responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio*". Assim, a "*profissionalização nessa etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata*". Diz, ainda, que o Ensino Médio "*tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada*".

Sempre e em qualquer das formas articuladas ou na forma subsequente, é condição necessária que o estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio possa receber o correspondente Diploma de Técnico, que tenha concluído o Ensino Médio, cursado regularmente, na chamada idade própria, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Escolha do curso e das parcerias

As decisões das mantenedoras, tanto da rede pública como privada, para a escolha da oferta de um curso de Educação Profissional e Tecnológica, pressupõem um diagnóstico da conjuntura de necessidades/possibilidades/consequências a partir da realidade onde está inserida a instituição de ensino. Estes dados podem ser obtidos em levantamentos e estudos junto às organizações da comunidade, instituições do mundo do trabalho e entre ex-alunos e estudantes do Ensino Médio. Essas informações podem ser obtidas, também, em dados secundários disponíveis na internet e em outras publicações de domínio público.

É relevante que se registre o que tem sido relatado pelos gestores educacionais em relação a algumas das diferentes variáveis que são levadas em consideração na opção de oferta de um curso:

- falta de profissionais devidamente qualificados em determinados segmentos profissionais e/ou regiões;
- aumento/abertura de oportunidades de trabalho em setores determinados da economia em evolução;
- crescimento do mercado de trabalho formal, convivendo com outro informal, frequentemente precário, especialmente alimentado pelo movimento das terceirizações;

- evasão, especialmente nos cursos superiores, por motivos diversos, entre os quais deficiências de aprendizado em escolaridade anterior, necessidade de trabalho, dificuldades financeiras, o que acarreta consequente busca pela formação técnica (menor custo x menor tempo x mais oportunidades de trabalho);
- solicitações de gestores públicos e privados, movimentos sociais e sindicais.

Da simples listagem, num pequeno rol de variáveis, já se depreende que ações colaborativas podem concorrer para atender aquelas variáveis, mediante parcerias.

Para a efetivação de ações colaborativas podem ser formadas *parcerias*, as quais não são comuns na realidade de grande parte das escolas e dos sistemas de ensino. Acredita-se que não são usuais, especialmente por concepções e procedimentos burocráticos, ou melhor, à cultura do "não pode", ou do "não é permitido", ou ainda, do "não é legal". Não é admissível haver espaços produtivos privilegiados de empresas e organizações que fiquem ociosos em determinados turnos, sem que possam vir a ser utilizados pelas Instituições Educacionais para tornar mais eficaz o desenvolvimento profissional, garantindo mais eficiência e eficácia em cursos destinados à Educação Profissional Técnica e Tecnológica, que até deixam de ser oferecidos pela falta de laboratórios e ambientes especiais nas escolas. Apenas a título exemplificativo, pode ser apresentada a situação em que setor, espaço ou equipamentos de empresas não funcionem em algum período, no qual ficam ociosos, podendo ser objeto de parceria para utilização pelas escolas, desde que condizentes com o indicado nos seus projetos pedagógicos. Deste modo, são viabilizados cursos que dificilmente seriam oferecidos, por conta de impossibilidade de a escola obtê-los, pelo custo ou pelo seu rápido sucateamento decorrente do surgimento de novas tecnologias.

Sinteticamente, pode-se conceituar parceria como a união voluntária de pessoas para alcançar um objetivo comum. Para que haja parceria, portanto, é necessário, além do objetivo comum, vontade e não obrigação das partes, e que haja, pelo menos, duas "pessoas" que constituam as "partes", que sejam os "partícipes" ou "participantes" dessa união. Nesse sentido, pessoa física e jurídica, pública ou privada, enquanto agirem com outra no cumprimento de obrigação legal, não é parceira, só o sendo se, voluntariamente, houver ajuste de ação que vá além do que a lei a obriga.

A parceria se efetiva formalmente mediante acordo firmado entre as partes. O acordo entre instituições privadas se efetiva mediante diferentes tipos de contratos regulados pelo Código Civil, que independem do poder publico. Quando uma das partes é instituição pública, esta deve obedecer às normas do Direito Administrativo e, ainda, a regras próprias do ente federado a que pertencer.

Enquanto, porém, não implicar em ônus e dispêndios financeiros diretos para o setor público, enunciando mútuo compromisso, pode ser celebrado instrumento com variadas designações (acordo, ajuste, termo, protocolo etc., de cooperação, de colaboração, de intercâmbio, de intenções etc., seguidos de qualificativos, como técnico, científico, cultural, acadêmico ou outros, adequados a cada caso). Implicando em qualquer ônus, o acordo é concretizado pelo órgão público, conforme o caso, por um dos diferentes instrumentos específicos previstos pela legislação brasileira e cumpridos seus requisitos: Contrato, com associação, fundação ou com sociedade (empresa) desde que para fins não econômico-financeiros; Convênio, com pessoa jurídica de direito público, com associação ou fundação, e com sociedade (empresa) para fins não econômico-financeiros; Contrato de gestão, com Organização Social (OS); Termo de parceria, com Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Cabe destacar, em outro nível, uma possibilidade mais ampla de parceria intergovernamental, que pode ser estabelecida mediante *arranjos cooperativos* visando ao desenvolvimento da educação, inclusive da Educação Profissional e Tecnológica, como forma de efetivação da implementação do regime de colaboração entre entes federativos. Tais arranjos são constituídos sob as formas de associativismo territorial e consorciamento, no geral, como forma de colaboração horizontal entre Municípios, podendo ter participação e apoio da União e do respectivo Estado, bem como de instituições não governamentais. É oportuno destacar, ainda, a Resolução CNE/

CEB nº 1/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

A diversidade e a Educação Profissional e Tecnológica

É da maior importância, na definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o adequado tratamento das questões relativas à profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como à Educação Escolar Indígena, à Educação Escolar Quilombola e à Educação do Campo.

Profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008, define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Na perspectiva da inclusão educacional e social, a Educação Especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Para a efetivação do direito constitucional de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, de acordo com a meta de inclusão plena, o Brasil compromete-se com a eliminação dos modelos de sistemas paralelos e segregados de ensino às pessoas com deficiência e com a adoção de medidas políticas educacionais para a acessibilidade e o pleno acesso aos espaços comuns de ensino e aprendizagem.

Por esta compreensão, considerando o respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a percepção do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, as instituições de ensino não podem restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Tal discriminação configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano. No tocante ao acesso às ofertas de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, dever-se-á não somente prover, conforme determina o Decreto nº 6.949/2009, com *status* de Emenda Constitucional, recursos de acessibilidade necessários, como dar plena ciência ao educando e seus familiares das características da formação e atuação do profissional na habilitação pretendida.

Considerando a garantia da acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional, a decisão sobre a formação profissional deverá ser tomada pelo próprio estudante,

com a orientação da família e da escola. As instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes. Para tanto, deverão prever os recursos necessários ao provimento das condições adequadas para o acesso, a participação e a aprendizagem, o que implica a participação da família e a articulação com outras políticas públicas, como as de emprego, de saúde e de desenvolvimento social. Cabe ainda às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da Educação Especial em todos os seus cursos, assim como eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes que apresentem necessidades de Educação Especial, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência.

Para o atendimento desses objetivos, os sistemas e redes públicas de ensino – federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal – deverão contemplar, no planejamento e gestão dos seus recursos técnicos e financeiros, contando com o apoio do Ministério da Educação, conforme previsto no art. 3º do Decreto nº 6.571/2008, a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua inclusão e plena e efetiva participação na sociedade.

Educação Escolar Indígena

Da confluência dos princípios e direitos da educação escolar indígena, traduzidos no respeito à sociodiversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem; na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos – com os princípios da formação integral, visando à atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos da educação profissional e tecnológica, surge a possibilidade de uma educação profissional indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de gerenciamento autônomo dos territórios indígenas, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros.

Tal oferta só é possível a partir do conhecimento sobre as formas de organização das sociedades indígenas e de suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais. A categoria *profissional* ou *educação profissional*, nesse contexto, está ligada aos projetos comunitários de vida, definidos a partir de demandas coletivas.

Os princípios, conceituações e normatizações das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, expressos no Parecer CNE/CEB nº 14/99 e na Resolução CNE/CEB nº 3/99, devem ser igualmente respeitados em sua integração com a Educação Profissional, devendo se ressaltar o seguinte:

- participação das comunidades na definição do modelo de organização e gestão da *escola indígena*, bem como a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- projetos político-pedagógicos com base nas diretrizes curriculares nacionais referentes a

cada etapa da educação básica e as características próprias das escolas indígenas, no que diz respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade, às realidades sociolinguísticas, aos conteúdos curriculares especificamente indígenas, aos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e à participação da respectiva comunidade;

- formação específica dos professores indígenas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização;
- participação de representantes dos professores e lideranças indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, universidades e demais órgãos governamentais envolvidos com a educação escolar indígena nas ações de planejamento e execução das políticas de educação escolar indígena de competência dos sistemas de ensino.

A educação para o trabalho, na Educação Escolar Indígena, deve estar relacionada com as necessidades do educando, na perspectiva de uma formação integral atenta às especificidades socioculturais de sua comunidade, no que diz respeito aos aspectos produtivos, culturais e socioambientais. É necessário que esta formação integral articule os interesses societários das comunidades indígenas com a formação de seus profissionais, quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências para lidar com diferentes tecnologias.

Coerente com tais concepções, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, estabelece que a Educação Escolar Indígena seja organizada e gerida observada a territorialidade dos povos indígenas, constituindo Territórios Étnico-Educacionais, que independem da divisão político-administrativa do país. Sua implantação é pautada pelas demandas dos povos indígenas traduzidas em um plano de ação. Este plano deve ser elaborado, acompanhado e periodicamente revisto por uma comissão formada com representantes dos povos indígenas, entidades indígenas e indigenistas, órgãos governamentais vinculados à temática, gestores de educação estaduais e municipais, instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica, entre outros. Entre essas demandas encontra-se a do ensino médio integrado à formação profissional dos estudantes indígenas, cujas propostas pedagógicas *deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.*

Portanto, a Educação Profissional integrada à Educação Escolar Indígena deve ser encarada principalmente como uma oportunidade para a reflexão e a ação visando à construção de autonomia dos indígenas em setores essenciais à sua subsistência e para a continuidade sociocultural. É necessário que o projeto de Educação Básica e Profissional também se reinvente nesse processo, seja flexível para rever os seus métodos e princípios, estando aberto à construção dialógica e interessada no outro.

Educação Escolar Quilombola

A oferta de Educação Profissional e Tecnológica para as comunidades quilombolas rurais e urbanas deve considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente.

A Constituição Federal, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reconhece os quilombos e garante direitos aos seus ocupantes: *aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.*

Ainda evocando a Constituição, chama-se a atenção para os arts. 210, 215, e 216, que reforçam o já citado art. 68. O art. 210 garante os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental,

de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No art. 215, em seu § 1º, a Constituição garante que *o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras* e, no art. 216, estão listados os itens de reafirmação da cultura brasileira e o compromisso de tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Portanto, estão garantidos na Constituição os direitos dos moradores dessas áreas a vivência da sua cultura, valores, tradições e a titulação de suas terras.

Em 2003, foi editado o Decreto nº 4.887, simbolicamente no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares. Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil que é o reconhecimento do direito étnico.

É também imprescindível considerar as alterações do art. 26-A da LDB, pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A primeira, tornava obrigatório no Ensino Fundamental e Médio o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e a segunda, reiterou a obrigatoriedade desse estudo, ampliando-o também para a história e cultura indígena. A Lei nº 10.639/2003 foi objeto da Resolução CNE/CP nº 1/2004, baseada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que dão orientações para sua implementação. A legislação reafirma a necessidade de que todos os brasileiros no seu processo escolar conheçam não somente a própria história, mas também as origens africanas, afro-brasileiras e indígenas que marcam a história, a memória, a cultura, a política e a economia do nosso país.

Este aparato legal e normativo é resultado de importantes lutas, as quais contam com importante atuação dos movimentos sociais. No caso da questão quilombola, cabe destacar a atuação do movimento negro e do movimento quilombola. Esse contexto deve ser considerado pelos sistemas de ensino e pelas escolas na oferta da Educação Profissional Tecnológica realizada nas diversas comunidades quilombolas do país e/ou que recebem estudantes oriundos das mesmas.

A Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a realidade e a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas é, portanto, um direito. Sua implementação consiste no fomento, na oferta, na garantia do acesso e da permanência à Educação Profissional e Tecnológica articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas. Consiste, ainda, na oferta e garantia da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade.

É imprescindível considerar que a sua garantia como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação profissional e tecnológica.

Deve atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, bem como das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001), uma

vez que várias dessas comunidades produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e fazem parte da população do campo.[1]

Educação do Campo

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica, indica o fomento e a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade. Indica, ainda, o acesso à Educação Profissional e Tecnológica integrada, concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada.

O citado Decreto nº 7.352/2010 configura a Política de Educação do Campo como destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, para ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o nele disposto. Dá um entendimento abrangente ao conceito de populações do campo, diversificadamente constituídas pelos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. No caso da Educação Profissional no campo devem ser consideradas as orientações dadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

A formulação de propostas de Educação Profissional de Nível Técnico para essas populações implica necessariamente na análise de suas realidades e na construção de um projeto político pedagógico que considere as especificidades do campo, as lutas dos povos do campo e o seu direito à terra e ao território.

O contexto da questão rural/campo, no Brasil, é tenso e complexo. Ele envolve diferentes lógicas de produção agrícolas polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de *commodities* – o agronegócio ou agricultura industrial. Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações, na segunda há uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo.

Este mercado é também o de máquinas, fertilizantes, agrotóxicos e sementes. Há uma forte dominação econômica e uma hegemonia cultural do agronegócio sobre a agricultura camponesa, relacionada ainda por muitos ao atraso ou considerada em vias de extinção ou de subordinação. Porém, a insustentabilidade do modelo industrial evidenciada nas crises de produção e distribuição de alimentos e de preservação ambiental abre perspectivas para um projeto alternativo de desenvolvimento do campo. Tal projeto não tem ainda uma formulação precisa, acabada, exatamente porque está sendo construído nos embates. Alguns aspectos mais consensuais que têm sido destacados envolvem a soberania alimentar como princípio organizador da

1 O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), inclui os quilombolas, juntamente com outras populações que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

agricultura, a democratização da propriedade e do uso da terra, uma nova matriz produtiva e tecnológica, com base na agroecologia, e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação.

A Educação Profissional e Tecnológica do campo implica formar educandos para a análise dessa realidade e das contradições reais envolvidas e no diálogo com os movimentos sociais do campo. O que traz a necessidade de uma rediscussão das finalidades educativas ou dos objetos dessa educação. Duas vertentes predominam: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agroexportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores. De modo geral, os cursos da educação profissional não são destinados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores.

É importante destacar que a Educação Profissional do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a formação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, entre outras, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo. Toma-se como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. A centralidade está no trabalho, na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade.

Nesse sentido, faz-se necessária a valorização do saber da experiência, sem o qual se perde a sabedoria e a ciência da produção de alimentos voltada para a reprodução da vida. Este deverá se dar de forma articulada com o diálogo com a ciência e a tecnologia. Trata-se de uma formação para o trabalho cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo a sua crítica (e superação) desde o princípio de que as tecnologias que interessam são as que efetivamente se constituem como forças de valorização e preservação da vida.

Um desafio teórico-pedagógico específico à formação politécnica dos trabalhadores do campo é articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base da organização da produção moderna com uma compreensão mais profunda dos processos produtivos agrícolas que implicam uma interação necessária entre o ser humano e a natureza na sua dinâmica viva, flexível e não completamente planejável, que então desenha processos de trabalho específicos, criadores de uma cultura com traços específicos e também de formas de luta social com características específicas. A concepção metodológica de educação do campo pautada em uma organização curricular integradora exige reorganizar os tempos e espaços educativos. A alternância pode potencializar esse processo formativo, trazendo as questões da vida para que as pessoas entendam sobre o que são, o que pensam e como agem.

Os cursos propostos devem, pois, favorecer o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo à população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano.

Como já indicado, há dois modelos de produção agrícola no Brasil. Um constituído por pequenos produtores com atividade agropecuária familiar individual, camponesa, ou organizada pelo associativismo e, outro, associado à exploração agropecuária fundamentada no grande capital e no aporte de insumos externos. Este absorveu, por muito tempo, um número expressivo de técnicos agrícolas, tendo sido essa uma das razões que influenciaram a adoção do modelo atual de ensino agrícola, orientado para a chamada *escola-fazenda*, onde predomina o princípio do *aprender a fazer fazendo*, direcionado para um sistema de produção agrícola convencional em grande escala.

É fato que a diversidade existente na agropecuária, resultante de um conjunto de fatores econômicos, socioculturais e tecnológicos, e as dimensões continentais do Brasil, aumentam as dificuldades e desafios impostos ao ensino agrícola para dar conta das diferentes demandas.

Por um lado, não há como negar que existe forte movimento na busca de sistemas de produção agropecuária de base sustentável que possam responder a desafios atuais como as ameaças a agro-biodiversidade, a dependência de energias não renováveis, a poluição do solo e da água, a preservação da cultura e saberes de comunidades tradicionais e o desenvolvimento local. A agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente e faz parte de uma luta política. Ao mesmo tempo, caracteriza-se um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável. Os sistemas orgânicos de produção, fundamentados em princípios agroecológicos, incorpora tecnologias e práticas que buscam a sustentabilidade dos agro-ecossistemas. Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno socioeconômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população.

Desta forma, o ensino agrícola requerido pela sociedade se caracteriza pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis do ponto de vista socioambiental. Para tanto, o desafio é o da oferta de uma educação profissional que seja comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira e que considere o histórico das lutas pelo direito à terra em nosso país.

O ensino agrícola deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio e também extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *lócus*. Neste sentido, o currículo deve facilitar ao educando sua mobilidade e transferência entre diferentes contextos ocupacionais. Pressupõe também procedimentos didáticos pedagógicos constituídos de atividades teóricas, demonstrativas e práticas contextualizadas, bem como de projetos voltados para o desenvolvimento da capacidade de solução de problemas.

As instituições de ensino agrícola devem atentar para os arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade socioambiental. Ao mesmo tempo, devem priorizar o segmento da agricultura familiar e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a agroecologia e os sistemas orgânicos de produção.

Em suma, as instituições de ensino agrícola devem perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a superação das desigualdades, e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade. De igual maneira, as questões de gênero, geração, raça, etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos.

Organização curricular

O currículo de Educação Profissional e Tecnológica, obviamente valorizando o próprio projeto político-pedagógico da unidade educacional, nos termos dos arts. 12 e 13 da LDB, deve considerar os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, o qual tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção, contemplando as demandas atuais de trabalhadores que estão retornando à escola em busca da Educação Profissional e Tecnológica.

Para tanto, é essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural. Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir

ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos.

É essencial considerar alguns pressupostos, tais como compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o bem do próprio homem, mediada pelo trabalho.

O trabalho é uma importante mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. Outro pressuposto é o de que a realidade concreta deve ser entendida como uma totalidade, que é síntese de múltiplas relações. A totalidade significa um conjunto estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de ocorrências pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem. Desses dois pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica da maior importância, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Para apreender e determinar essas relações é exigido um método que parta do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa, chegar às relações gerais, as quais são determinantes da realidade concreta.

Nesta perspectiva, o processo de conhecimento implica, após a análise, a elaboração da síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento, conduzido pelas determinações que o constituem. Assim, a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade.

Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina".

No trabalho pedagógico, é essencial que o método de estudo restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido se revele gradativamente em suas peculiaridades próprias. É pressuposto essencial do chamado "currículo integrado", a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. *Trabalho, ciência, tecnologia* e *cultura*

são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais.

A revolução industrial, o taylorismo e o fordismo, de um lado, e a automação e microeletrônica, de outro lado, expressam momentos diferentes da história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva, pelo trabalho humano. Definem, assim, duas características da relação entre ciência e tecnologia. Na primeira, tal relação se desenvolve basicamente com a produção industrial. Na segunda, esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é, efetivamente, uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, podemos definir a técnica e a tecnologia, portanto, como mediação entre o conhecimento científico, em termos de apreensão e desvelamento do real, e a produção, em termos de intervenção humana na realidade das coisas.

Entender cultura como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social, significa entender cultura em seu sentido o mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população.

Neste contexto, uma formação que seja realmente integrada, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações e obras artísticas, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais.

Nesta perspectiva, concretamente, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, o qual foi proposto pelo MEC e aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Encontra-se em análise nesta Câmara de Educação Básica uma proposta, apresentada pela SETEC/MEC, de atualização desse Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Inicialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, organizavam a oferta da Educação Profissional por áreas profissionais, isto é, segundo a lógica de organização dos setores produtivos. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por sua vez, segue uma nova lógica de orientação para organizar essa oferta de Educação Profissional, por eixos tecnológicos, isto é, segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica. Essa proposta de organização é similar à orientação já seguida na definição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, objeto do Parecer CNE/CES nº 277/2006.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2008 caracteriza eixo tecnológico como sendo a "linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo". Em decorrência dessa orientação, foram revogados os anexos da Resolução CNE/CEB nº 4/99, referentes à organização da oferta da Educação Profissional Técnica por áreas profissionais, sendo os mesmos substituídos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008. O referido Catálogo contempla as seguintes disposições por eixo tecnológico: breves descritores dos respectivos eixos tecnológicos, nomes das habilitações profissionais ou cursos técnicos de nível médio e

respectivos descritores e cargas horárias mínimas dos cursos, possibilidades de temas a serem abordados, bem como de atuação profissional e infraestrutura recomendada. Essencialmente, tratou-se de buscar uma lógica de organização e de ordenação da programação, não mais por 21 Áreas Profissionais, mas pelos 12 Eixos Tecnológicos, com proposta de mudança para 13 Eixos Tecnológicos, uma vez que a Comissão Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC) aprovou a inclusão do Eixo Segurança no referido Catálogo, cuja proposta se encontra em processo de análise nesta Câmara. Isto implicou em critérios de classificação, fazendo distinções e aproximações, segundo diferenças e semelhanças, a partir das análises do mundo do trabalho e dos itinerários de profissionalização dos trabalhadores, como insumo para a construção dos itinerários formativos a serem propostos pela instituição educacional.

A organização curricular, consubstanciada no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos destas Diretrizes e de seu projeto pedagógico. Os cursos, portanto, podem e devem ter seu currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição, nos termos do inciso III do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 3º da LDB, bem como de acordo com o prescrito nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB. As orientações deste Parecer em relação ao planejamento, estruturação e organização dos cursos e currículos, se restringem à indicação de critérios a serem contemplados, com base em princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tais como:

- relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, na perspectiva do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva;
- integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica;
- trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativo e pedagógico;
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar;
- contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática profissional;
- articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos produtivos locais;
- reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico-culturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;
- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;
- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;
- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;
- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado;

- atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados com base em ampla e confiável base de dados.

Neste sentido, o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios: o princípio educativo do *trabalho*, e o princípio pedagógico da *pesquisa*, devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, já indica que o projeto pedagógico da escola deve considerar como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo a curiosidade e a pesquisa. Deve prever *a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas*. Indica, ainda, a necessidade de serem criadas situações de ensino e aprendizagem que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva. Essa criação é tarefa da escola e, no particular, responsabilidade direta do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por sua vez, assim coloca estes dois princípios com adequada compreensão:

> *A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido, ontológico e histórico.*

Sobre a efetivação da pesquisa como princípio pedagógico, e em consequência da sociedade da informação na qual se vive hoje e do novo paradigma da educação no qual os professores deixam de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos, sua realização deve ser estimulada. Afirma o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, nos termos já citados:

Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

- diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências com autonomia intelectual;
- instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que procedeu à adequação do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos do Decreto nº 5.154/2004[2], já registrava a seguinte orientação quanto às etapas a serem observadas pelas instituições educacionais para o fim de organização curricular de seus cursos de Educação Profissional e Tecnológica, e consequente elaboração dos planos de curso a serem submetidos à devida apreciação dos órgãos superiores competentes, em cada sistema de ensino. O presente Parecer retoma a orientação anterior, atualizando-as nos seguintes termos:

- aferição da consonância do curso com o projeto pedagógico da instituição de ensino;
- definição do perfil profissional de conclusão do curso, a partir da identificação dos itinerários formativos e de profissionalização que possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos;
- identificação das competências profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;
- organização curricular por componentes disciplinares, projetos, núcleos temáticos ou outros formatos, desde que recomendados pelo processo de ensino e aprendizagem;
- definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;
- identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;
- elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;
- inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio aprovado pelo respectivo sistema de ensino no Cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), mantido pelo MEC, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos;
- avaliação da execução do respectivo plano de curso.

Os planos de curso, coerentes com os projetos pedagógicos institucionais, devem conter obrigatoriamente, no mínimo:

- identificação do curso;
- justificativa e objetivos;
- requisitos e formas de acesso;
- perfil profissional de conclusão;
- organização curricular;
- critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- critérios e procedimentos de avaliação;
- biblioteca, instalações e equipamentos;
- perfil do pessoal docente e técnico;
- certificados e diplomas.

O item referente à organização curricular deve explicitar os componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; as indicações e a orientação metodológica; a prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem; e o estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

2 As disposições do Decreto nº 5.154/2004 são basicamente as mesmas das alterações na LDB promovidas pela Lei nº 11.741/2008, o que manteve atualizado, em muitos aspectos, o referido Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada.

Para a autorização do curso, deve ser observado se o mesmo corresponde às aspirações e interesses dos cidadãos e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais, de modo a potencializar os processos produtivos e a inclusão social. Devem ser observadas, ainda, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e, no que couber, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, bem como as Normas Complementares dos respectivos Sistemas de Ensino e as exigências de cada Instituição de ensino, nos termos de seu Projeto Pedagógico, conforme determina o art. 36-B da atual LDB.

Podem, também, ser implementados cursos e currículos experimentais não constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, desde que ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino. Ao MEC, cabe organizar e divulgar Cadastro Nacional de Instituições de Ensino voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e Estudantes Matriculados e Certificados ou Diplomados, no âmbito do Sistema Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SISTEC).

O Ministério da Educação, na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, deve promover, periodicamente, a avaliação das políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, demais órgãos e redes dos respectivos sistemas de ensino e representantes do mundo do trabalho, garantida a divulgação dos resultados. Esta avaliação tem a finalidade de propiciar melhoria da qualidade; orientação da expansão de sua oferta, para cada eixo tecnológico; promoção da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência, no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional; cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento das demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos, e respeito à diferença e à diversidade.

A relação da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento socioeconômico exige a consciência de que um país não logra êxito sem o domínio crítico e ético do conhecimento científico-tecnológico, desde sua construção à sua aplicação e transferência. Pretende-se a formação de profissionais que em suas atividades produtivas busquem o uso consciente e, consequentemente, a preservação dos recursos naturais de modo a extrair os meios que favoreçam a melhoria da qualidade de vida da população brasileira com a necessária responsabilidade socioambiental. Neste sentido, a oferta dos cursos técnicos de nível médio deve apoiar-se nos necessários enlaces da educação com a ordenação territorial e com o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Pois é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem; e é na perspectiva do desenvolvimento que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação e outras áreas de atuação do Estado.

A escolha do lugar de implantação de uma escola técnica, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos deve, pois, considerar os arranjos locais, dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. Diversas metodologias podem ser utilizadas para a integração de informações úteis a este respeito, considerando a análise de demandas da sociedade, do mercado de trabalho e da preservação ambiental. A vinculação com o desenvolvimento local e o território exige a abordagem de outras propostas de organização da produção, como, por exemplo, as fundadas nos princípios da Economia Solidária, considerando os modos de produção cooperativos, associados e familiares como uma alternativa real para muitas comunidades.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), aprovada pelo Decreto nº 4.281/2002, estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo

educativo formal e não formal (art. 2º, da Lei 9.795/99). Para enfrentamento dos desafios socioambientais contemporâneos, o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (2008) propõe a implementação de espaços educadores sustentáveis (PNMC, Parte IV, item 12) entre as principais ações de educação ambiental.

A presença da educação ambiental na Educação Profissional Técnica de Nível Médio contribui para a construção desses espaços educadores, caracterizados por possuírem a intencionalidade pedagógica de serem referências de sustentabilidade socioambiental, isto é, espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. Nesta perspectiva, o Grupo de Trabalho da Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) ressalta, para que a educação ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo. As instituições de educação profissional e tecnológica são desafiadas a adotar critérios de sustentabilidade na construção, adequação, reforma e manutenção dos prédios, visando à baixa emissão de carbono, a minimização do desperdício e da degradação ambiental. Com o fortalecimento da Educação Ambiental, elas podem promover uma gestão sustentável e a inserção da dimensão socioambiental nos currículos, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos.

Assim, urge considerar um conjunto de iniciativas no processo de planejamento e gestão dos cursos de educação profissional: abordagem da Educação Ambiental numa perspectiva sistêmica, integrada, inter e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares; inserir a dimensão socioambiental na formação dos diversos perfis profissionais, relacionando-a ao exercício das funções técnico-profissionais; incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos técnicos e metodológicos que aprimorem a cidadania ambiental, com a participação ativa nas tomadas de decisão, com responsabilidade individual e coletiva em relação ao meio ambiente local, regional e global; promover a educação ambiental, em todas as áreas técnicas, com o estudo sobre a legislação ambiental e gestão ambiental aplicáveis às respectivas áreas e atividades profissionais e empresariais; reflexão a partir da dimensão socioambiental específica relacionada a cada habilitação profissional e ao exercício de cada atividade produtiva e laboral; incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias e práticas produtivas limpas e apropriadas que permitam a sustentabilidade ambiental nas atividades econômicas, abordando o consumo sustentável e considerando processos desde a matéria-prima até o descarte final de resíduos.

Faz-se necessário, também, como proposto no documento final da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), consolidar a expansão de uma Educação Profissional de qualidade, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social.

Otimização do ingresso nos cursos pela avaliação diagnóstica de saberes já constituídos

Essa matéria encontra-se prevista no art. 41 da LDB, que introduziu essa flexibilidade totalmente inovadora no sistema de ensino: permite que sejam aproveitados conhecimentos, habilidades e experiências já desenvolvidas pelos educandos, mesmo que não tenham sido objeto de escolarização e certificação formal.

Devem, pois, ser considerados os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador. O trabalhador tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção. Nesse sentido, o currículo de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, obviamente, valorizando o próprio projeto político-pedagógico da unidade educacional, deve considerar os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, contemplando as demandas atuais de trabalhadores que estão retornando à escola em busca da Educação Profissional e Tecnológica.

Pareceres desta Câmara de Educação Básica (Pareceres CNE/CEB nº 17/98, nº 16/99 e nº 40/2004) já orientam suficientemente esta matéria. Mais recentemente, foi criada no âmbito da SETEC/MEC, uma sistemática própria para o processo formal de reconhecimento e certificação de saberes profissionais, que é a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), objeto de Portaria Interministerial nº 1.082/2009, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego. A citada Portaria considera tanto o art. 41 da LDB, quanto o § 2º do art. 2º da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como os Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e nº 40/2004, "sobre diretrizes e critérios que permitam identificar, avaliar, reconhecer e validar os conhecimentos e habilidades adquiridos por jovens, adultos e trabalhadores, em suas trajetórias de vida e de trabalho, necessários ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais, bem como a importância de se organizar e orientar a oferta de programas de certificação profissional e cursos de formação inicial e continuada, nos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica."

A Rede CERTIFIC, como uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica, está "voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada". Esta Rede deve ser considerada de forma articulada com o Parecer CNE/CEB nº 40/2004 e outros atos normativos e pontuais definidos por esta Câmara de Educação Básica.

Os cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional, e os chamados pela LDB de "especiais', passam a ser valorizados na medida em que a legislação e normas educacionais permitem o integral aproveitamento dos conhecimentos e saberes profissionais neles desenvolvidos, nos cursos técnicos de nível médio, quando diretamente relacionados com o perfil profissional da respectiva habilitação profissional. A exigência legal para que isto aconteça está bastante clara na LDB: a escola deve avaliar, reconhecer e certificar esses conhecimentos e experiências, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. Trata-se de aproveitamento, decorrente de avaliação, reconhecimento e certificação, responsável e intencionalmente assumidos pela escola ofertante do curso técnico, à luz do perfil profissional de conclusão do curso oferecido e, não, de procedimento de ordem burocrática.

Neste sentido, registra-se que os saberes do trabalhador são igualmente valorizados, pois, também experiências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas no trabalho, podem ser aproveitados, sempre mediante "avaliação, reconhecimento e certificação", educacionalmente desenvolvidos a critério da escola, nos termos das normas que regulamentam a matéria.

Existem alguns conselhos de registro e fiscalização do exercício profissional regulamentado que, muitas vezes, de forma até equivocada, causam sérios problemas aos egressos de cursos técnicos de nível médio e às respectivas instituições de ensino, na medida em que, por desconhecimento, induzem até o Judiciário a equívoco sobre uma pretensa irregularidade nos estudos, quando uma escola realiza o aproveitamento de saberes desenvolvidos em cursos livres realizados anteriormente.

Por outro lado, muitas dessas escolas dão razão aos referidos conselhos profissionais quando, irresponsavelmente, fazem aproveitamentos burocráticos de supostos conhecimentos previamente adquiridos em cursos livres e de competências profissionais desenvolvidas no trabalho, sem os procedimentos legalmente exigidos de "avaliação, reconhecimento e certificação", intencionalmente planejados e desenvolvidos pela escola, à luz do perfil profissional de conclusão do seu curso técnico. A norma definida pelo art. 41 da LDB, devidamente normatizada por este Conselho, a partir de formulações do Ministério da Educação, pretende ensejar a criação de um novo paradigma para possibilitar que mais pessoas possam ter uma certificação conferida por instituição educacional autorizada, nos termos dos respectivos projetos pedagógicos e que estejam dispostas a executar seriamente as tarefas a elas atribuídas pela lei, em termos de "avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos".

Planejamento curricular

A Lei nº 11.741/2008 promoveu importantes alterações em relação ao Ensino Médio, à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, à Educação de Jovens e Adultos, e à Educação Profissional e Tecnológica. O § 2º do art. 36, presente na Seção IV, dedicada ao Ensino Médio, foi revogado e passou a vigorar como *caput* do art. 36-A, na Seção IV-A, dedicada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Igualmente, o § 4º do art. 36 passou a vigorar como parágrafo único do referido art. 36-A. Essas alterações dão vigor legal ao que já dispunha o Decreto nº 5.154/2004, o qual foi objeto do Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Elas não significam um retorno à situação anterior à atual LDB, ditada pela reforma promovida pela revogada Lei nº 5.692/71. Não representam, de forma alguma, assumir seus cediços objetivos. A modificação promovida em 2008, pelo contrário, enfatiza as orientações já assumidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, clareando melhor os elos e as relações estabelecidas pela LDB entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no nível da Educação Básica.

Como já indicado, a relação do Ensino Médio com a Educação Profissional é clara. Cabe ao Ensino Médio, enquanto "etapa final da Educação Básica", em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, "a preparação geral para o trabalho". A "habilitação profissional", incumbência maior das "instituições especializadas em Educação Profissional", pode ser oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A. A LDB é clara: "o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (*caput* do novo art. 36-A).

O art. 36-B da LDB define as formas de desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como **articulada** (integrada ou concomitante) ou **subsequente** ao Ensino Médio. Ressalta, ainda, que a Educação Profissional deve observar "os objetivos e definições contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação", bem como "as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino", e ainda, "as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico".

A modificação introduzida no dispositivo legal, portanto, enfatiza o regime de colaboração instituído pelo art. 211 da Constituição Federal, reafirmado pelo art. 8º da LDB, ao tempo em que reforça o projeto pedagógico da escola, nos termos dos arts. 12, 13 e 14 da LDB e à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e das normas complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

A matéria é tratada neste Parecer à luz das alterações trazidas à LDB pela Lei nº 11.741/2008. A concepção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio supera o entendimento tradicional da Educação Profissional como um simples instrumento de atendimento a uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Esta concepção situa a Educação Profissional Técnica como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, e atenda as necessidades dos sujeitos e da sociedade. Ela tem sua centralidade no sujeito e suas relações sociais e com o meio ambiente, inserido num mundo do trabalho do qual se retiram os meios de vida e se realizam como pessoas e como cidadãos.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional dos trabalhadores e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais.

Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, é fundamental que, ao aprender, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições socio-ocupacionais. Neste

contexto do mundo do trabalho, as expressões competência e autonomia intelectual, utilizadas de forma associada, devem ser entendidas como a capacidade de identificar problemas e desafios, visualizando possíveis soluções e tomando as decisões devidas, no tempo adequado, com base em seus conhecimentos científicos e tecnológicos e alicerçado em sua prática profissional e nos valores da cultura do trabalho.

Para tanto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social. Quando integrada com o Ensino Médio, essa Educação Profissional Técnica deixa de ser simplesmente a parte diversificada dessa etapa de ensino, como o foi na vigência da revogada Lei nº 5.692/71. Reitera-se que a Educação Profissional Técnica, na atual LDB, não substitui a Educação Básica. A valorização de uma não representa a negação da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho.

O art. 36-B, como já destacado, prescreve que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser **articulada** ou **subsequente** ao Ensino Médio. Para a oferta articulada, complementarmente aos dispositivos do art. 36-B, o art. 36-C define duas formas alternativas: a primeira é a forma **integrada**, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno. A outra é a **concomitante**, com matrículas distintas para cada curso, na mesma ou em outra instituição de ensino, inclusive mediante convênio de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma **articulada integrada** com o Ensino Médio**,** no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única, e na forma concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada na forma **articulada concomitante** com o Ensino Médio, na idade própria, ou na modalidade EJA, em distintos estabelecimentos de ensino, entretanto, podem ser ofertados, também, com *projetos pedagógicos unificados em seu planejamento, execução e avaliação, com fundamento em acordos de intercomplementaridade entre as instituições educacionais envolvidas*, visando a essa ação conjugada, de sorte que resulte, na prática, à oferta de um ensino médio efetivamente integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo seu Diploma ter validade, também, para a continuidade de estudos superiores. Essa forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser planejada de forma a conduzir o aluno, simultaneamente, à conclusão do Ensino Médio e à habilitação profissional de Técnico de Nível Médio. Deve ser ofertada exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, de forma regular, na idade própria, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste caso, como já foi observado pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e Resolução CNE/CEB nº 1/2005, a carga horária total do curso deve ser ampliada, *a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação específica para o exercício das profissões técnicas.* Assim, como regra geral, tem a carga horária total de, no mínimo, 3.200, 3.400 ou 3.600 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, além da carga horária eventualmente destinada a estágio profissional supervisionado e/ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada com o Ensino Médio, como já foi observado pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e Parecer CNE/CEB nº 39/2004, pode possibilitar certa contração na carga horária mínima exigida. Assim, dependendo do curso e do eixo tecnológico, pode ter como carga horária total mínima 3.000, 3.100 ou 3.200 horas de efetivo trabalho escolar, além da carga horária eventualmente destinada a estágio

profissional supervisionado e/ou a trabalho de conclusão de curso ou similar. Se este curso for articulado mediante efetiva integração da formação técnica com o Ensino Médio, com o planejamento das atividades de ensino efetivamente integrado e não com duas formações distintas e meramente justapostas, não há como discordar que tais conteúdos, devidamente relacionados e contextualizados uns com outros, deixem de ser repetidos numa e noutra suposta "parte", propiciando, assim, contração da carga horária total do curso. É oportuno ressaltar a autonomia dos sistemas de ensino e seus estabelecimentos, à luz dos respectivos projetos político-pedagógicos, para definir carga horária superior aos mínimos aqui estabelecidos. O mesmo ocorre na concomitância em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, em que há integração e não justaposição.

No caso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), há que se considerar o novo § 3º do art. 37 da LDB, o qual dispõe que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento. Nessa articulação da EJA no nível do Ensino Médio, também devem ser cumpridas as cargas horárias mínimas previstas tanto para o curso de EJA (1.200 horas) quanto para o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional oferecida). Totaliza, assim, a carga horária mínima de efetivo trabalho escolar de 2.000, 2.200 ou 2.400 horas, acrescidas das horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

Encontra-se ainda vigor, todavia, o Decreto nº 5.840/2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse dispositivo legal substituiu o Decreto nº 5.478/2005, originário da Portaria Ministerial MEC/SETEC nº 2.080/2005, que foi objeto de manifestação da Câmara de Educação Básica pelos Pareceres CNE/CEB nº 20/2005 e nº 29/2005. Pelo Decreto em vigor, no PROEJA, o curso integrado tem a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação geral, acrescidas das cargas horárias mínimas estabelecidas para os diversos cursos. No caso de habilitações com 800 ou com 1.000 horas, no entanto, pode ser incluído no total de 2.400 horas o tempo eventualmente destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar, até o limite de 400 e 200 horas, respectivamente. No caso de habilitação profissional de 1.200 horas, estas atividades devem ser necessariamente acrescidas ao mínimo de 2.400 horas.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio **articulada concomitante** com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, é restrita a quem tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio. Neste caso, a complementaridade entre a Educação Profissional e o Ensino Médio é praticada pelo próprio aluno, e pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso.

O estudante que, embora já tenha concluído o Ensino Fundamental, ainda não esteja cursando o Ensino Médio, pode ter aceita a sua matrícula nas etapas iniciais de qualificação profissional técnica, integrantes de um determinado itinerário formativo do técnico de nível médio, mas deve ser estimulado a elevar o seu nível de escolaridade, cursando e concluindo o Ensino Médio, sendo alertado de que a conclusão do Ensino Médio é condição necessária para a obtenção do correspondente diploma de técnico de nível médio. Caso não se matricule no ensino médio, não poderá ser matriculado, também, na etapa final do curso técnico de nível médio. Essa concomitância, entretanto, pode se dar tanto em relação ao Ensino Médio cursado regularmente, na chamada idade própria, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na concomitância com o Ensino Médio cursado em idade própria, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, a carga horária mínima total para o aluno fica em 3.200, 3.400 ou 3.600 horas, uma vez que o Ensino Médio tem a carga horária mínima de 2.400 horas e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dependendo da habilitação, tem carga horária

mínima de 800, 1.000 ou 1.200 horas de efetivo trabalho escolar. A estas são acrescidas as horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado ou a trabalho de conclusão de curso ou similar e a avaliações finais.

No caso de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a concomitância leva à carga horária mínima total para o aluno de 2.000, 2.200 ou 2.400 horas. Isto por que devem ser cumpridas as cargas horárias mínimas previstas para o curso de EJA (1.200 horas) e as para o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (conforme a habilitação, cargas horárias mínimas de 800, 1.000 ou 1.200 horas), acrescidas das horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

Outra forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é a **subsequente** ao Ensino Médio, prevista no inciso II do art. 36-B. São cursos não diretamente articulados com este, pois são "destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio". Devem obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, bem como "as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico". Essa oferta é restrita para quem já tenha concluído o Ensino Médio, cursado regularmente, na chamada idade própria, ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Médio é pré-requisito para a matrícula. As cargas horárias mínimas, consequentemente, dependendo da habilitação, são, respectivamente, de 800, ou 1.000, ou 1.200 horas, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, além da carga horária eventualmente destinada a estágio profissional supervisionado e/ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e a avaliações finais.

A duração dos cursos, portanto, é indicada em horas e não em períodos semestrais ou anuais, o que permite sua oferta e distribuição flexível no tempo. Esta flexibilidade permite adequação às diferentes condições de segmentos estudantis. Assim, pode ter uma distribuição mais concentrada, com maior carga horária diária, para os que estudam durante o dia, pois, no geral, não trabalham. Para os que estudam à noite, no entanto, a distribuição diária da carga horária deve levar em conta que, na sua maioria, são trabalhadores antes de serem estudantes, que ao chegarem à escola, já cumpriram longa jornada laboral.

É possível, por outro lado, planejar o curso com parte não presencial, desde que respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total. Assim, o curso pode incluir atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária ou de cada tempo de organização curricular, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o necessário atendimento por docentes e tutores.

De acordo com a LDB, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange tanto a habilitação profissional específica, quanto as qualificações profissionais iniciais ou intermediárias, organizadas de forma independente ou, preferencialmente, como etapas ou módulos de um determinado itinerário formativo do técnico de nível médio, bem como a complementar especialização profissional da habilitação profissional técnica de nível médio, presente no respectivo itinerário formativo.

A habilitação profissional refere-se à profissionalização do técnico de nível médio. Seu concluinte faz jus ao diploma de técnico de nível médio, desde que tenha cumprido todas as etapas previstas pelo plano de curso e haja concluído o Ensino Médio. Aquele que não concluir o Ensino Médio recebe tão somente certificado, correspondente à qualificação profissional técnica que tenha concluído, referente à etapa ou módulo que esteja previsto com terminalidade no curso. A habilitação profissional técnica de nível médio é sempre habilitação plena, uma vez que não existe mais aquela fictícia habilitação parcial, criada pelo Parecer CFE nº 45/72 unicamente para garantir a continuidade de estudos nos termos da revogada Lei nº 5.692/71. No regime da atual LDB, ou ela é plena ou não é habilitação profissional.

O quadro apresentado a seguir indica, de forma esquemática, a duração das diferentes formas de oferta das habilitações plenas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Forma	Oferta	Horas*
ARTICULADA INTEGRADA	**Integrada** com o Ensino Médio regularmente oferecido, na idade própria, no mesmo estabelecimento de ensino.	Mínimo de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, para a escola e para o estudante, conforme a habilitação profissional ofertada.
	Integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no mesmo estabelecimento de ensino.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescida de mais 1.200 horas destinadas à parte da formação geral, totalizando mínimos de 2.000, ou 2.200, ou 2.400 horas para a escola e para o estudante.
	Integrada com o Ensino Médio no âmbito do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006).	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescidas de mais 1.200 horas para a formação geral, devendo sempre totalizar 2.400 horas, para a escola e para o estudante.
ARTICULADA CONCOMITANTE	**Concomitante** com o Ensino Médio regular, na idade própria, em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênio ou acordo de intercomplementaridade.	Mínimos de 3.000, ou 3.100 ou 3.200 horas, para as escolas e para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada, similar à oferta na forma articulada integrada.
	Concomitante com o Ensino Médio regular, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescida de mais 2.400 horas na unidade escolar de Ensino Médio, totalizando os mínimos de 3.200, ou 3.400 ou 3.600 horas para o estudante.
	Concomitante com o Ensino Médio na modalidade de EJA, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescidas de mais 1.200 horas na unidade escolar de Ensino Médio na modalidade de EJA, totalizando 2.000, 2.200 ou 2.400 horas para o estudante.
SUBSEQUENTE	Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada após a conclusão do Ensino Médio regular ou na modalidade de EJA.	Mínimos de 800, ou 1.000 ou 1.200 horas para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica.
O curso pode incluir atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária ou de cada tempo de organização curricular, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o necessário atendimento por parte de docentes e tutores. As cargas horárias destinadas a estágio profissional supervisionado, obrigatório ou não, em função da natureza dos cursos, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, ou, ainda, a avaliações finais, devem, como regra geral, ser adicionadas à carga horária total dos respectivos cursos.		

* De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio instituído pelo MEC.

A qualificação profissional técnica[3] que compõe o respectivo itinerário formativo da profissionalização do técnico de nível médio refere-se à preparação para o trabalho em ocupações claramente identificadas no mercado de trabalho (parágrafo único do art. 36-D da LDB). Essa oportunidade de qualificação para o trabalho pode ser oferecida como módulo ou etapa com terminalidade, de um curso técnico de nível médio, ou de forma independente, como curso de qualificação profissional, integrante de um itinerário formativo de técnico de nível médio, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos até a conclusão da correspondente habilitação profissional técnica de nível médio. Neste caso, tais cursos somente podem ser oferecidos por instituição de ensino que tenha autorizada, também, a respectiva habilitação profissional técnica. Seu concluinte faz jus a certificado de Qualificação Profissional Técnica, para fins de exercício profissional e de continuidade de estudos até a obtenção do diploma de técnico. A regra para que isso aconteça é a de que "cada etapa caracterize uma qualificação para o trabalho". Essa é cláusula pétrea a ser obedecida.

3 A *qualificação profissional*, adjetivada de *técnica* neste parecer, difere da "qualificação profissional" equivalente à "formação inicial e continuada", conforme inciso I do § 2° do art. 39 da atual LDB, com a alteração trazida pela Lei nº 11.741/2008.

Para matrícula em um etapa ou módulo inicial, que integre um itinerário formativo de determinada habilitação profissional técnica de nível médio, podendo, inclusive, excepcionalmente, a critério do respectivo sistema de ensino, ser ofertada como curso de qualificação profissional, deve ser exigido como pré-requisito mínimo de escolaridade, a conclusão do Ensino Fundamental, estando, consequentemente, em condições de matrícula no Ensino Médio. Tais alunos, entretanto, devem ser estimulados a cursar o Ensino Médio na forma concomitante, sendo alertados no sentido de que a conclusão do ensino médio é condição essencial para que o concluinte do itinerário formativo venha a obter o correspondente diploma de técnico, não sendo permitida, todavia, a matrícula nos módulos finais da habilitação profissional técnica de nível médio sem a correspondente matrícula no ensino médio.

A especialização profissional técnica de nível médio oferecida em continuidade, para quem já é portador do correspondente diploma de técnico de nível médio, de acordo com o itinerário formativo planejado pela instituição educacional, complementa a habilitação profissional nesse nível de profissionalização e deve apresentar-se como intimamente vinculada às exigências e realidade do mundo do trabalho. Só pode ser oferecida essa especialização técnica de nível médio a quem já tenha sido devidamente habilitado como técnico de nível médio em habilitação profissional do correspondente eixo tecnológico.

A Lei nº 11.741/2008 revogou o parágrafo único do antigo art. 41 da LDB, recolocando-o como *caput* do art. 36-D, com a seguinte redação: "os diplomas de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na Educação Superior". Essa transferência do dispositivo legal do Capítulo III, onde se encontrava, para a Seção IV-A do Capítulo II, marca claramente que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, embora não possa ser confundida com o Ensino Médio enquanto "etapa final da Educação Básica", objeto da Seção IV, é de nível médio, independentemente de como é ofertado. Como tal, nas formas articuladas integrada e concomitante, propicia uma dupla habilitação. Habilita legalmente para o exercício profissional como técnico de nível médio, com validade nacional garantida, inclusive para fins de inscrição no correspondente Conselho Profissional, no caso das profissões legalmente regulamentadas e fiscalizadas por órgão próprio. Habilita, também, para a continuidade de estudos na Educação Superior, obedecidos os critérios classificatórios dos processos seletivos a que se refere o inciso II do art. 44 da LDB.

A formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com esta dupla denominação, é apresentada no Capítulo III do Título V da LDB, a qual objetiva atender às necessidades de efetiva qualificação para o trabalho, sem as exigências de escolaridade predeterminada para a modalidade, como é o caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Tecnológica de graduação e pós-graduação. Esses cursos profissionalizantes são considerados como cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade. A matrícula nesses cursos é condicionada à capacidade de aproveitamento e não, necessariamente, a determinado nível de escolaridade, conforme estabelece o art. 42 da LDB, embora se deva ter em mira, sempre, a elevação desta, mediante sua articulação com o ensino regular na idade própria ou na modalidade de EJA.

A formação inicial e continuada ou qualificação profissional representa o mais amplo universo para atendimento de necessidades da maioria da população trabalhadora em matéria de Educação Profissional. É a mais flexível, tanto em relação aos objetivos, currículos e programas, quanto à clientela a ser atendida e à oferta programática. Ela responde a variadas demandas dos trabalhadores, da sociedade e da economia, especialmente no que se refere à necessidade de adequada oportunidade de qualificação profissional de cada cidadão para o desempenho de suas atividades profissionais, com autonomia e responsabilidade, no atendimento ao requerido pelo mundo do trabalho e pelo desenvolvimento da sociedade.

É oportuno lembrar que, nessa perspectiva, o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, inclui a formação inicial e continuada entre as possibilidades de integração ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. No âmbito do PROEJA, a carga

horária mínima total do curso de Ensino Fundamental na modalidade de EJA integrado com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional é de 1.400 horas e deve assegurar, cumulativamente, no mínimo 1.200 horas para a formação geral e, no mínimo, 200 horas para a formação profissional. Esses cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional que forem ofertados com carga horária mínima de 160 horas e seus alunos forem devidamente avaliados e certificados, poderão, a critério da instituição de Educação Profissional e Tecnológica que acolher sua matrícula, aproveitar seus estudos anteriores para fins de continuidade de estudos técnicos de nível médio, nos termos do art. 41 da LDB e das normas dos respectivos sistemas de ensino.

Na formação inicial e continuada ou qualificação profissional, o Estado e a sociedade devem mobilizar esforços e recursos para a ampliação e democratização das oportunidades de profissionalização, atendidas as demais prioridades, como a garantia de Educação Básica a todos, com "padrões mínimos de qualidade", conforme previstos no inciso VII do art. 206 da Constituição Federal, no inciso IX do art. 3º e no inciso IX do art. 4º da LDB. Certamente, considerando a importância da ampla e diversificada oferta de oportunidades de profissionalização, inclusive mediante programas mais abertos e desregulamentados, a mesma LDB dispõe, no seu art. 42, que "as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade". Este é um fecundo campo, destinado a atender as necessidades de pessoas em busca de sua realização laboral e cidadã, mesmo que fora da formalização escolar, incluindo a formação continuada no próprio ambiente de trabalho. Nessa modalidade livre, não deve ser abandonada, entretanto, a perspectiva de associação com a elevação dos níveis de escolaridade dos participantes, bem como a estruturação dos cursos por itinerários formativos iniciados na qualificação profissional, passando pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio, até a especialização técnica de nível médio, se for o caso, bem como a Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação.

Como já indicado, em relação à EJA, foi inserido o § 3º no art. 37 da LDB, definindo que "a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento". Já foi editado regulamento que diz respeito ao PROEJA (Decreto nº 5.840/2006 e Pareceres CNE/CEB nº 20/2005 e nº 29/2005). Além deste programa, a articulação da EJA com a Educação Profissional pode ser realizada por iniciativa das escolas, oferecendo cursos, tanto na etapa do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, de forma integrada ou concomitante com cursos de formação inicial e continuada/qualificação profissional, bem como de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para isso, as referidas disposições da LDB e da Resolução CNE/CEB nº 3/2010, constituem estímulos às escolas e aos sistemas de ensino para a oferta articulada de cursos de EJA, com a Educação Profissional e Tecnológica.

Mais recentemente, em 26 de outubro de 2011, foi aprovada pelo Congresso Nacional e devidamente sancionada, a Lei nº 12.513/2011, que institui o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que é um programa a ser executado pela União, em regime de colaboração, com a finalidade de ampliar significativamente a oferta de atividades e programas de Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo último do PRONATEC é o de "expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, presencial e a distância, e de cursos e programas destinados à formação inicial ou qualificação profissional, ampliando, assim, as efetivas oportunidades educacionais dos trabalhadores brasileiros."

Em todas as modalidades de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, as instituições educacionais devem adotar a *flexibilidade*, a *interdisciplinaridade*, a *contextualização* e a *atualização permanente* de seus cursos, currículos e programas, bem como garantir a identidade, a utilidade e a clareza *na identificação dos perfis profissionais de conclusão* dos seus cursos, programas e correspondentes organizações curriculares. Estas devem ser concebidas de modo a possibilitar a construção de itinerários formativos que propiciem aos seus concluintes contínuos e articulados aproveitamentos em estudos posteriores.

Desenvolvimento dos saberes profissionais

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente na LDB, situando-a na confluência dos direitos fundamentais do cidadão à educação e ao trabalho, demarca os elos e as relações entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica. Para atender aos direitos fundamentais do cidadão, em um contexto profissional em que a inserção do trabalhador no atual mundo do trabalho, em termos de exercício profissional de atividades técnicas de nível médio, vem passando por grandes mutações e que está se alterando contínua e profundamente, é imperiosa a superação das qualificações profissionais restritas às exigências de postos delimitados no mercado de trabalho. Essa nova situação determina a emergência de um novo modelo de Educação Profissional centrado na aprendizagem por eixo tecnológico, na compreensão do trabalho como princípio educativo e na vivência da cultura do trabalho. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico de nível médio tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir seus próprios itinerários de profissionalização, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva.

A Educação Profissional e Tecnológica deve guiar-se pela orientação de integração "aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia", buscando, sobretudo, o "cumprimento dos objetivos da educação nacional", os quais devem orientar as instituições de ensino na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos seus projetos pedagógicos, bem como na construção de seus novos currículos escolares e na elaboração dos correspondentes planos de curso, os quais orientam, por sua vez, os planos de trabalho dos docentes.

Assim, seus princípios orientadores são os mesmos da educação nacional, enunciados no art. 3º da LDB e que incluem: *igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade; apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público (…); garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.*

A observância desses princípios comuns da educação nacional indica que, embora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio não seja mais conceituada como mera parte diversificada do Ensino Médio, como chegou a ser tratada no regime da revogada Lei nº 5.692/71, uma vez que ela tem na profissionalização o seu escopo específico, a mesma é complementar e umbilicalmente ligada à Educação Básica.

O planejamento curricular da Educação Profissional e Tecnológica fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional que oferece cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em relação à concretização do perfil de conclusão do curso, definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais requeridos pela natureza do trabalho. Para isso, o perfil deve ser definido a partir da análise dos atributos que compõem as diferentes profissões, ou grupos de ocupações afins de um processo ou atividade produtiva, no âmbito dos respectivos eixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos planejados para oferta de cursos e programas. Essas propostas educativas devem atender às demandas dos sujeitos, da sociedade e do mundo do trabalho, além de levar em conta as condições e exigências locais e regionais, bem como a vocação e a capacidade de atendimento da instituição.

Na definição do perfil profissional de conclusão do egresso, devem-se considerar conhecimentos, saberes e competências profissionais:

a) gerais requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica;
b) comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão;
c) específicas de cada habilitação profissional.

Enquanto as específicas definem a identidade do curso, as gerais da Educação Básica e as comuns ao respectivo eixo tecnológico garantem que o profissional formado tenha a exata compreensão de todo o processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional deve necessariamente considerar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional.

A estruturação curricular dos cursos, que conduzem à realização do perfil definido, é de livre concepção e direta responsabilidade da instituição educacional, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares do respectivo sistema de ensino, de forma aliada às exigências da própria instituição educacional, nos termos do respectivo projeto pedagógico, devendo contar com a efetiva participação da comunidade escolar, em especial dos seus docentes. Implica, também, em uma permanente atualização do currículo de acordo com as transformações que se processarem no trabalho, nas ciências e tecnologias e na sociedade. Esse modelo supõe a adoção de um novo paradigma pedagógico, no qual a centralidade está no ser humano e em suas relações com os outros e com a natureza, visando ao atendimento das necessidades dos sujeitos e da sociedade.

Em consequência, neste paradigma, a atenção se desloca das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem dos sujeitos. Sua prática pedagógica orientadora deve se pautar pela valorização das experiências pessoais do aluno, sejam elas acadêmicas ou de vida. Nesse sentido, a responsabilidade das instituições de Educação Profissional se amplia, porque esse modelo exige novas formas de organização curricular, novos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem que coloquem o docente como facilitador e o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A organização curricular por etapas com terminalidade profissional, conforme indicado na LDB (parágrafo único do art. 36-D), seguindo itinerários formativos estruturados por eixos tecnológicos, é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo do estudante. As etapas, constituídas por módulos ou outros formatos, podem ser entendidos como um conjunto de estudos que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma fase do processo formativo, e possuem terminalidade profissional se tiverem como referência básica uma ocupação reconhecida no mundo do trabalho. Estas etapas com terminalidade profissional representam saídas iniciais e intermediárias que preparam o estudante para exercer atividades profissionais reconhecidas como úteis, propiciando inserção no mundo do trabalho, ao tempo em que representam, também, uma fase significativa do processo de aprendizagem, e como tais, constituem unidades básicas para a avaliação educacional. Ao completar uma etapa com terminalidade, o estudante já faz jus à correspondente certificação profissional e está apto tanto para um trabalho qualificado como para continuar seus estudos, percorrendo outras fases de seu itinerário formativo, até a formação profissional do técnico de nível médio.

A adequação do currículo à lógica dos eixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos, propostos pela instituição educacional, deve se orientar pelos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização.

A flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas de oferta dos cursos, organizando seus conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras, projetos etc. A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades, com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente com seu exercício profissional, com as qualificações adquiridas.

A organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. Esse tradicional modelo educacional foi criticado por Paulo Freire, na obra "Pedagogia do Oprimido", como sendo "educação bancária". Criticou como os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar eram frequentemente descontextualizados, distantes do mundo experiencial de seus estudantes. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada, não propiciavam a construção e a compreensão de nexos que permitissem

sua estruturação com base na realidade. No procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. O desafio maior para o professor, ao atuar segundo este modelo, reside na sistematização da atuação do estudante e na orientação do mesmo nas trilhas da aprendizagem de forma permanente. A interdisciplinaridade, portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão planejado para o curso.

A contextualização, por sua vez, garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando efetivamente a teoria à vivência da prática profissional.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização ligam-se diretamente ao grau de autonomia conquistado pela escola na concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento de trabalho do conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial dos seus docentes. Estes princípios refletem-se na construção dos currículos em diferentes perspectivas, o que abre um horizonte de liberdade e, em contrapartida, de maior responsabilidade para a instituição educacional. Ao elaborar o seu plano de curso, tem a incumbência de planejar os correspondentes itinerários formativos, por eixos tecnológicos, os quais são básicos para a construção dos respectivos currículos, estruturados em função dos almejados perfis profissionais de conclusão, conciliando as aspirações e demandas dos sujeitos e da sociedade. Esta incumbência confere à instituição educacional maior agilidade na proposição, atualização e incorporação de inovações, correções de rumos e adaptações às mudanças, o que implica em assumir responsabilidade de organização administrativa e pedagógica de forma efetivamente interdisciplinar.

A atualização permanente dos cursos e currículos é outra orientação essencial para que os cursos e programas mantenham a necessária consistência. A escola deve permanecer atenta às novas demandas, dando-lhes respostas adequadas para atualização permanente dos currículos e para novos cursos, mas evitando concessões a apelos circunstanciais e imediatistas, considerando que educar para o trabalho implica no desenvolvimento humano de sujeitos sociais e significa educar para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a ampliação da capacidade de concepção e realização de projetos pessoais e coletivos.

Esse modo de conceber e de realizar a Educação Profissional e Tecnológica pode trazer novas possibilidades para o trabalhador. Atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo, criativo e responsável são aprendizagens que extrapolam o espaço de trabalho e podem ser ampliadas para todas as esferas sociais em que o sujeito age como cidadão. Assim, é possível afirmar que essa educação estará, acima de tudo, tornando possível a formação de um cidadão mais atuante.

Essas novas potencialidades e possibilidades que o modelo desejado de Educação Profissional e Tecnológica traz para a ampliação da cidadania e da sua capacidade de trabalho estão, evidentemente, na dependência de uma série de cuidados relativos à prática pedagógica. Em primeiro lugar, é fundamental entender que os conteúdos de ensino são meios e não finalidade do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos de ensino dessa Educação Profissional e Tecnológica são as bases tecnológicas necessárias. Por bases tecnológicas, entende-se o conjunto de conceitos e princípios resultantes da aplicação de conhecimentos aos processos de trabalho em um dado eixo tecnológico. Elas se constroem a partir de bases científicas (conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática, e das ciências humanas) e instrumentais (correspondentes às linguagens que permitem comunicação e leitura do mundo), que devem ser desenvolvidas fundamentalmente na Educação Básica.

A integração do conhecimento teórico com a prática profissional é um grande desafio presente no processo educacional, sobretudo na Educação Profissional, pois a prática a constitui e organiza, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e

correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica. A LDB, aliás, enfatiza que não deve haver dissociação entre teoria e prática. Daí, que a prática se configura não apenas como situações ou momentos distintos de um curso, mas como inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação todo o aprendizado. Para garantir essa integração, é importante adotar metodologias que a privilegiem e cuidar da definição dos conteúdos e de sua organização nas diferentes etapas de ensino. É necessário, nesse sentido, adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, tais como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas; investigação sobre atividades profissionais; estudos de caso, conhecimento direto do mercado e das empresas, projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe; simulações; projetos de exercício profissional efetivo, e estágios profissionais supervisionados como atos educativos de responsabilidade da instituição educacional. Propicia-se assim a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos.

Neste contexto, o estágio profissional supervisionado, obrigatório ou não, quando previsto e assumido intencionalmente pela escola como ato educativo e atividade curricular de sua responsabilidade, presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso, é uma das estratégias de integração teórico-prática, intencionalmente integrada com o currículo do curso, nos termos da legislação específica e das normas vigentes sobre a matéria, cuja carga horária, como regra geral, deve ser adicionada aos mínimos exigidos para a respectiva habilitação profissional.

Estágio profissional supervisionado

Logo após a edição da Lei nº 11.741/2008, foi sancionada, também, a Lei nº 11.788/2008, definindo novas normas para a oferta de estágio aos estudantes, o qual é marcadamente caracterizado como "ato educativo escolar, supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho". O estágio, obrigatório ou não, de acordo com esse novo dispositivo legal, "faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando". A aprovação quase simultânea dessas duas leis chama a atenção dos educadores para uma necessidade cada vez mais urgente, que é a de aliar a instituição de ensino a empresas e organizações sociais e ambientalmente responsáveis, visando à contextualização curricular e ao desenvolvimento de saberes próprias da atividade profissional e para a vida cidadã. Essa aliança, entretanto, não deve assumir o sentido restrito das atividades curriculares de estágio supervisionado, mas, sobretudo, viabilizar processos educacionais simples e efetivos, descomplicando as relações para que projetos de parcerias possam ser incrementados com empresas e órgãos públicos e privados, organizações não governamentais e outras que assumam a parceria para essa ação educacional, com o apoio e orientação do respectivo sistema de ensino.

O estágio deve atender aos dispositivos da Lei nº 11.788/2008, bem como às normas definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e Resolução CNE/CEB nº 1/2004, no que não contrariar a citada lei, até que haja nova manifestação deste Conselho Nacional de Educação sobre a matéria.

A carga horária que for destinada ao estágio profissional supervisionado deve ser adicionada à carga horária total do respectivo curso, salvo em curso na forma *articulada integrada* com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do PROEJA, que obedece a regras próprias. A instituição educacional, o estudante e a organização concedente da atividade de estágio profissional supervisionado devem, conjuntamente, firmar *Termo de compromisso*, conforme preceitua a citada lei.

Projeto político-pedagógico

Uma das linhas centrais constitutivas da nova LDB é a proposta pedagógica da instituição educacional, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, como tratada nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB. O art. 12 diz respeito às incumbências das instituições educacionais, a partir da "execução

e elaboração de sua proposta pedagógica". O art. 13 trata das incumbências dos docentes, a partir da "participação da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino". O art. 14 refere-se à "gestão democrática do ensino público", a partir da "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola". O art. 15 determina que os sistemas de ensino assegurem às suas unidades educacionais "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira". Tudo isto para garantir o cumprimento do projeto político-pedagógico da instituição educacional, expressão maior de sua autonomia educacional.

O primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de toda instituição educacional, obviamente, é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato e não como um texto formal ou uma peça de ficção, na medida em que se tornar expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação que unificam a comunidade escolar. É essencial, para tanto, que os profissionais da educação e a comunidade escolar sintam que esse projeto verdadeiramente pertence a este grupo e que a comunidade educacional se identifica com ele e nele se reconhece. Por isso mesmo, todos devem ser autores e sujeitos de seu desenvolvimento.

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo nele consagrado, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados fará com que todos reconheçam que as decisões tomadas expressam a vontade e a compreensão coletiva e não o poder de algumas pessoas ou segmentos específicos. É essencial, para a implantação de uma política educacional, que a comunidade escolar se convença da pertinência de sua implantação e se mobilize para que a mesma seja realizada.

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições de realização do trabalho pedagógico, com sobrecarga para os professores e com resistência para se destinar espaço e tempo para atividades coletivas – leva-nos à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isto é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para o desenvolvimento de uma educação integrada. Assim, faz-se necessária uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação deste estado de coisas.

Desse modo, a primeira providência é a geração de tempos e espaços para a realização de atividades coletivas. Por vezes pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores, profissionais e estudantes com o tema. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas também pode ser bastante proveitoso. Isto, entretanto, não é suficiente. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que o desenvolvimento de um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola e que não é uma ilusão de intelectuais, ou uma promoção da respectiva Secretaria ou do MEC, o qual possivelmente passará quando chegar outra gestão.

Para que isto seja possível é preciso, entretanto, que os gestores educacionais, nos três níveis federativos, implementem medidas concretas que produzam a confiança por parte dos educadores, no sentido de que se trata de uma política de Estado. Assim, além da geração de condições de tempo e espaço para os professores e demais profissionais da educação, bem como a promoção de estratégias destinada à formação continuada das equipes de trabalho, são necessárias medidas que devem ser progressivamente alcançadas, tais como: a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; a melhoria da infraestrutura física, material e tecnológica das escolas.

Organização curricular por eixos tecnológicos

A mudança na metodologia de organização da Educação Profissional e Tecnológica foi resultante de um longo processo de debates, iniciado em 2006, no contexto da elaboração dos Catálogos Nacionais, primeiramente, dos Cursos Superiores de Tecnologia e posteriormente, dos Cursos Técnicos de Nível Médio. A antiga forma de organização curricular, considerando as áreas profissionais, seguia a lógica das atividades econômicas, nem sempre guardando unicidade de critérios de classificação.

As 21 áreas existentes tanto se referiam a setores da economia (Agropecuária, Comércio, Indústria), como a segmentos de setores econômicos (Construção Civil, Mineração, Turismo), ou a nichos tecnológicos específicos (Informática, Telecomunicações, Geomática), bem como a áreas profissionais em si (Saúde, Artes, Serviços de Apoio Escolar). Ao longo do tempo, essa diversidade de critérios gerou grande heterogeneidade entre as diversas áreas profissionais, especialmente com relação ao tamanho e abrangência. Como vários cursos podiam ser alocados em mais de uma área, com foco ora em produtos, ora em processos, acabou predominando a tendência de que o nome refletisse as características e as especificidades da formação. Isto gerou enorme dispersão e multiplicidade de denominações, dificultando a supervisão e avaliação desses cursos e programas ou mesmo a realização de censos educacionais.

O eixo tecnológico garante mais coerência com a especificidade do campo da Educação Profissional e Tecnológica, que tem na tecnologia seu objeto de estudo e intervenção. O registro, a sistematização, a compreensão e a utilização dos conceitos de tecnologia, histórica e socialmente construídos, como elementos de ensino, pesquisa e extensão, possibilitam que a educação profissional e tecnológica seja assumida como instrumento de inovação e de transformação das atividades econômicas, podendo contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento do país.

Como resultado dos estudos e debates realizados ao longo de quase dois anos, decidiu-se adotar um único critério para a classificação dos cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica: a identificação e compreensão de um conjunto de tecnologias convergentes que servem de apoio e dão sustentação à produção. Isto requer o resgate do histórico e da lógica do desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos, em termos de diálogo das necessidades e dos desafios de inovação tecnológica, frente aos efetivos processos de implementação de políticas científicas e tecnológicas.

Embora existam diferentes conceitos de tecnologia, alguns aspectos são recorrentes nas definições encontradas. A tecnologia sempre modifica uma realidade a partir da utilização de um conjunto complexo de conhecimentos tecnológicos acumulados, transformando tanto a base técnica como as relações humanas. Estes conhecimentos podem englobar usos e costumes, conhecimentos técnicos e científicos, técnicas, ferramentas, artefatos, utensílios e equipamentos, ações, aportes e suportes novos ou antigos. Como objeto de estudo, a tecnologia pode ser entendida como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar é o estudo do trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Para os estudantes de cursos técnicos de nível médio, tais discussões se tornam acessíveis na medida em que são capazes de compreender os princípios gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas fundamentais para os sistemas de produção. É esta a essência dos núcleos politécnicos comuns previstos na organização curricular dos cursos técnicos de nível médio. O estudo destes princípios implica necessariamente na compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e no entendimento de como tem se dado a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos. Em outras palavras, implica em assumir o trabalho (condição humana de intervenção) como princípio orientador do processo formativo.

Esta forma de estruturação do currículo requer a identificação das tecnologias que se encontram associadas na produção de um bem ou um serviço. É neste sentido que o eixo perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos. Ao identificar

as tecnologias, torna-se possível agrupá-las a partir de uma determinada lógica. Lembrando que toda classificação é uma convenção, contendo certo grau de arbitrariedade, esses conjuntos podem ser organizados seja pelo suporte, aplicação ou outra categoria pré-determinada. Estes agrupamentos ordenados de informações tecnológicas, cujos conteúdos encontram-se articulados em seus aspectos lógicos e históricos, são as matrizes tecnológicas.

Os eixos tecnológicos e suas respectivas matrizes tecnológicas encontram-se descritos no anexo do Parecer CNE/CES nº 277/2006. Posteriormente, foram tratados também no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Porém, podem ser atualizados anualmente, juntamente com os Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos Técnicos de Nível Médio, como é o caso do processo em debate nesta Câmara de Educação Básica.

Inicialmente, constavam dez eixos tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; e Recursos Naturais. Com a elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio foram incorporados os eixos Apoio Escolar, e Militar. Na última atualização do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, foi criado o eixo de Segurança que compreende tecnologias, infraestrutura e processos direcionados à prevenção, à preservação e à proteção dos seres vivos, dos recursos ambientais, naturais e do patrimônio. Recentemente, esta Câmara de Educação Básica recebeu da SETEC/MEC nova proposta de atualização dos Eixos Tecnológicos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, que se encontra em fase de estudos e aprovação. Essa atualização permanente busca não só corrigir eventuais distorções como responder à dinamicidade dos setores produtivos, sem perder de vista que estas mudanças tecnológicas permanecem alicerçadas em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas.

O agrupamento dos cursos a partir da identificação de suas matrizes tecnológicas e dos núcleos politécnicos comuns permite mapear, entre as oportunidades educacionais disponíveis – cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e superiores, e respectivas especializações, técnicas e tecnológicas – aquelas que se encontram articuladas, considerando uma estrutura socio-ocupacional. Em outras palavras, propicia mais elementos para determinar as possibilidades de definição dos respectivos itinerários formativos que um estudante poderá acessar na construção de uma trajetória educacional consistente. A instituição de ensino, ao organizar a sua programação educacional, com o estabelecimento dos possíveis itinerários formativos, poderá melhor orientar o estudante e o trabalhador em suas escolhas. Nessa compreensão, os itinerários formativos não se constituem percursos desordenados, fragmentados, mas contemplam desenhos de caminhos consistentes e propositadamente delineados e intencionalmente ofertados, evitando, assim, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou entre teoria e prática.

Recursos institucionais para a oferta dos cursos

O planejamento do curso deve criar condições para a garantia, também, da busca de estrutura física e pedagógica para seu desenvolvimento. Por vezes, é o desenvolvimento inicial do currículo que fundará as bases para a conquista das condições efetivas da oferta.

Como regra geral, os recursos institucionais – prédio, instalações, equipamentos e recursos didáticos e tecnológicos – devem:

- cumprir a legislação sobre acessibilidade, para bem atender as pessoas com deficiência;
- possuir iluminação e aeração adequadas às necessidades de cada ambiente;
- dispor de mobiliário adequado ao desenvolvimento dos cursos pretendidos;
- possuir acervo bibliográfico condizente com as necessidades de estudo, consulta e pesquisa pelos alunos e docentes, com número suficiente de exemplares por título;
- contar com laboratórios de informática para utilização em todos os cursos e com equipamentos específicos quando oferecidos cursos de exigência tecnológica própria;

- contar com ambientes específicos, conforme os cursos ofertados – laboratórios, oficinas, ateliês e outros;
- possibilitar a utilização, quando for o caso, de ambientes de produção de empresas e organizações parceiras, desde que em espaços adequados, com segurança comprovada;
- utilizar ferramentas e tecnologias educacionais inovadoras, atualizadas, alinhadas com o mundo do trabalho e de forma contextualizada ao longo do processo educacional, visando ao aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Organização dos cursos a distância, com mediação tecnológica, e parâmetros de carga horária presencial

A história da Educação Profissional a distância no Brasil teve início em 1904, com a implantação do ensino por correspondência. O rádio e, sobretudo, a televisão vieram a se acrescentar ao correio. Com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, em especial as eletrônicas, foram impulsionadas a pesquisa e a oferta de cursos a distância de Educação Superior e de Educação Profissional. A LDB oficializou a modalidade de Educação a Distância como válida para todos os níveis e modalidades de ensino (art. 80), exceto para o Ensino Fundamental (§ 4º do art. 32), o qual deve ser "presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais".

A regulamentação dada pelo Decreto nº 5.622/2005, caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Todos os princípios, conceitos e concepções que orientam a Educação Profissional e Tecnológica são igualmente válidos em sua oferta na modalidade Educação a Distância. A oferta de cursos técnicos de nível médio nesta modalidade segue, em parte, a mesma lógica de organização da forma presencial: ambas se orientam pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, realizam acompanhamento pedagógico, práticas em laboratórios, oficinas, ateliês e outros ambientes específicos, podem prever estágio supervisionado e trabalhos de conclusão de curso, conforme o planejamento. Ademais, possuem definição de momentos presenciais obrigatórios de aulas e atividades práticas, com exigência de assiduidade, realizam diversos tipos de avaliação de aprendizagem, com a obrigatoriedade e prevalência das presenciais sobre outras formas de avaliação.

A qualidade dos cursos técnicos a distância também reside em suas especificidades, tais como: supervisão presencial e a distância, sistemas de comunicação e informação eficientes, material didático e ambientes específicos de aprendizagem com sua linguagem própria e infraestrutura física de apoio presencial. A Educação a Distância pressupõe uma forte estrutura de apoio ao aluno e acompanhamento deste em sua trajetória formativa, nos momentos presenciais e a distância. Nos momentos presenciais, exigem-se profissionais capacitados nos conteúdos dos componentes curriculares, que auxiliem os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, em horários pré-estabelecidos, nos polos de apoio presencial. Nos momentos a distância, o acompanhamento é realizado por meio das plataformas virtuais de ensino, videotutoria e diferentes meios de comunicação síncrona e assíncrona e outros recursos.

O material didático constitui-se no instrumento facilitador da construção do conhecimento e mediador da interlocução entre os sujeitos do processo educacional. Pode ser composto de material impresso, audiovisual, além daqueles desenvolvidos para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem *web*. Devido a sua importância no processo de mediação, sua avaliação deve ser rigorosa. Em sua elaboração deve-se explorar a convergência e a integração entre os conteúdos, tendo como base a perspectiva de construção do conhecimento e o favorecimento da interação entre sujeitos envolvidos com o processo educativo.

Em qualquer mídia, o material didático para Educação a Distância deve ter características que favoreçam o processo de mediação pedagógica de forma autodirigida pelo estudante, privilegiando, por exemplo, textos dialógicos, parágrafos relativamente curtos, conexões com diferentes meios didáticos para aprofundamento do assunto (*hiperlinks*), questões ou exercícios de aprendizagem

para auto-avaliação constante, apoio de ilustrações, animações e jogos didáticos, além de uma identidade visual que favoreça e motive a aprendizagem. A interatividade é uma característica essencial, pois o estudante procurará construir sua aprendizagem em uma relação autônoma.

Outro recurso da maior importância que deve ser muito bem observado no momento de autorização de funcionamento de cursos a distância refere-se à previsão e às condições de funcionamento dos polos de apoio presencial. Estes polos são unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nestas unidades realizam-se atividades presenciais, tais como avaliações, acompanhamento e orientação de estágio, orientação aos estudantes, defesa de trabalho de conclusão de curso, aulas práticas em ambientes específicos, como laboratórios, oficinas, ateliês e outros, quando for o caso; vide e webconferência, atividades de estudo individuais ou em grupo, com a utilização do laboratório de informática e de biblioteca, entre outras. Esta unidade é de grande importância não somente pelo apoio ao desenvolvimento do curso como por se tornar ponto de referência essencial para os estudantes em horários de atendimento diversificados. No andamento dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica, pela necessidade de muitas atividades práticas, o apoio presencial é de fundamental importância.

Inúmeras consultas e situações pouco convencionais, todavia, estão ocorrendo e obstando significativamente a oferta de cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância, em face especialmente da falta de norma específica sobre o assunto.

O Decreto nº 5.622/2005, que regula a matéria, apenas menciona, mas não define carga horária nos cursos técnicos reservada para avaliações, estágios supervisionados obrigatórios e atividades que exigem laboratórios ou outros ambientes específicos, bem como não define os tempos para os momentos presenciais.

O estágio supervisionado, obviamente, deve ser presencial em sua totalidade, quando previsto e nos termos do plano do curso. Sua carga horária é acrescida à prevista para a habilitação oferecida, nos termos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, assim como os tempos das avaliações finais que forem realizadas. Quanto às atividades de prática profissional, estas integram a carga horária da habilitação.

Quanto à carga horária obrigatória para os momentos presenciais, devem ser estabelecidos parâmetros, distinguindo-se os cursos do segmento da saúde dos demais. Os da saúde requerem um mínimo de 50% (cinquenta por cento) de atividades presenciais. Nos demais cursos, admite-se uma variação entre 20% (vinte por cento) e 50% (cinquenta por cento), dependendo da natureza tecnológica do curso e do perfil profissional de conclusão desejado para cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Profissionalização e formação dos professores

A questão central, a ser equacionada, é a de que há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, da formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a forma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. O grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente. Esta é uma variável de fundamental importância para distinguir a formação deste professor da Educação Profissional daquele outro da Educação Básica, de modo geral. Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.

Além destes dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do professor da Educação Profissional, os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atua. Não se trata, portanto, de apenas garantir o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares, os quais podem, muito bem, ser adquiridos em cursos de graduação, tanto no bacharelado quanto na tecnologia, ou até mesmo em cursos técnicos de nível médio, que podem ser considerados como pré-requisitos. Ao lado dos saberes pedagógicos, o conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional constitui outro dos três eixos estruturadores fundamentais da formação de docentes para a Educação Profissional, ao lado do cultivo dos saberes do trabalho, traduzidos em termos de vivência profissional e experiência de trabalho.

Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais.

A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

A formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada (inciso II do art. 67 da LDB).

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução, para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Brasília, (DF), 9 de maio de 2012.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Conselheiro José Fernandes de Lima

Conselheiro Mozart Neves Ramos

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 9 de maio de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36, 36-A, 36-B e 36-C da Lei 9.394/96, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº /2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de__ de__ de____ , resolve:

TÍTULO I – DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Capítulo I – Objeto e Finalidade

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parágrafo único Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

I – formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III – Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Parágrafo único As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos da formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programados a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos

científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Parágrafo único A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sociohistóricos e culturais.

Capítulo II – Princípios Norteadores

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI – indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII – contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX – articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X – reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI – reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII – reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII – autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da

comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;XIV – flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI – fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII – respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

TÍTULO II – ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

Capítulo I – Formas de Oferta

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio:

I – a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica;

b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II – a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Art. 8º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas *articulada integrada* na mesma instituição de ensino, ou *articulada concomitante* em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada.

§ 1º Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 9º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo

tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão.

Art. 10 A oferta de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em instituições públicas e privadas, em quaisquer das formas, deve ser precedida da devida autorização pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 11 A oferta da Educação Profissional para os que não concluíram o Ensino Médio pode se dar sob a forma de articulação integrada com a Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único As instituições de ensino devem estimular a continuidade dos estudos dos que não estejam cursando o Ensino Médio e alertar os estudantes de que a certificação do Ensino Médio é condição necessária para a obtenção do diploma de técnico.

Capítulo II – Organização Curricular

Art. 12 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I – a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II – o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III – os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV – a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V – a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes.

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I – diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II – elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III – recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV – domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V – instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI – fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho.

Art. 15 O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Art. 16. As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso.

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Parágrafo único Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado.

Art. 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I – atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II – conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III – possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura socio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV – identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura socio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional.

Art. 19 O Ministério da Educação manterá atualizado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado por eixos tecnológicos, para subsidiar as instituições educacionais na elaboração dos perfis profissionais de conclusão, bem como na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

§ 1º A atualização regular do Catálogo deve ser realizada de forma participativa, em regime de colaboração com as redes, instituições e órgãos especificamente voltados para a Educação Profissional e Tecnológica, representados pela Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), ou similar.

§ 2º São permitidos cursos experimentais, não constantes do Catálogo, devidamente aprovados pelo órgão próprio de cada sistema de ensino, os quais serão submetidos anualmente à CONAC ou similar, para validação ou não, com prazo máximo de validade de 3 (três) anos, contados da data de autorização dos mesmos.

Art. 20 Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

I – identificação do curso;

II – justificativa e objetivos;

III – requisitos e formas de acesso;

IV – perfil profissional de conclusão;

V – organização curricular;

VI – critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

VII – critérios e procedimentos de avaliação;
VIII – biblioteca, instalações e equipamentos;
IX – perfil do pessoal docente e técnico;
X – certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:
I – componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;
II – orientações metodológicas;
III – prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;
IV – estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

§ 2º As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada.

Art. 21 A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

§ 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas; simulações; observações e outras.

§ 2º A prática profissional supervisionada, caracterizada como prática profissional em situação real de trabalho, configura-se como atividade de estágio profissional supervisionado, assumido como ato educativo da instituição educacional.

§ 3º O estágio profissional supervisionado, quando necessário em função da natureza do itinerário formativo, ou exigido pela natureza da ocupação, pode ser incluído no plano de curso como obrigatório ou voluntário, sendo realizado em empresas e outras organizações públicas e privadas, à luz da Lei nº 11.788/2008 e conforme Diretrizes específicas editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º O plano de realização do estágio profissional supervisionado deve ser explicitado na organização curricular e no plano de curso, uma vez que é ato educativo de responsabilidade da instituição educacional, conforme previsto no inciso V do art. 20 desta Resolução.

§ 5º A carga horária destinada à realização de atividades de estágio profissional supervisionado deve ser adicionada à carga horária mínima estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação ou prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a duração do respectivo curso técnico de nível médio ou correspondente qualificação ou especialização profissional.

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:
I – adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino;
II – adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes;
III – definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, a partir dos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;
IV – identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais

definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V – organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem;

VI – definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VII – identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;

VIII – elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;

IX – inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovado pelo respectivo sistema de ensino, no cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), mantido pelo Ministério da Educação, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos;

X – avaliação da execução do respectivo plano de curso.

§ 1º A autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

§ 2º É obrigatória a inserção do número do cadastro do SISTEC nos diplomas e certificados dos concluintes de curso técnico de nível médio ou correspondentes qualificações e especializações técnicas de nível médio, para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional.

Art. 23 O Ministério da Educação, no âmbito do SISTEC, organiza e divulga o Cadastro Nacional de Instituições de Ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como de estudantes matriculados e certificados ou diplomados.

Parágrafo Único A inclusão de dados no SISTEC não desobriga a instituição educacional de prestar as devidas informações ao censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para fins de estatísticos e de exigência legal, tal como o cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Art. 24 Na perspectiva de educação continuada para o desenvolvimento pessoal e do itinerário formativo de profissionais técnicos e de graduados em áreas correlatas, e para o atendimento de demandas específicas do mundo do trabalho, podem ser organizados cursos de Especialização Técnica de Nível Médio, vinculados, pelo menos, a uma habilitação profissional do mesmo eixo tecnológico.

Parágrafo Único A instituição ofertante de curso de Especialização Técnica de Nível Médio deve ter em sua oferta regular curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, ou no respectivo eixo tecnológico relacionado estreitamente com o perfil profissional de conclusão da especialização.

Art. 25 Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas de livre oferta, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, os quais podem vir a ter aproveitamento em curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte de instituição que mantenha este curso, desde que estejam de acordo com estas Diretrizes Curriculares Nacionais e previstas nos Catálogos Nacionais de Cursos instituídos e organizados pelo MEC.

Capítulo III – Duração dos cursos

Art. 26 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional.

Parágrafo único Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

Art. 28 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma *articulada integrada* com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

Parágrafo único Nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) exige-se a seguinte duração:

I – mínimo geral de 2.400 horas;

II – pode ser computado no total de duração o tempo que venha a ser destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar nas seguintes proporções:

a) nas habilitações com 800 horas, podem ser computadas até 400 horas;

b) nas habilitações com 1.000 horas, podem ser computadas até 200 horas.

III – no caso de habilitação profissional de 1.200 horas, as atividades de estágio devem ser necessariamente adicionadas ao mínimo de 2.400 horas.

Art. 29 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos nas formas *subsequente* e *articulada concomitante,* aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, portanto sem projeto pedagógico unificado, devem respeitar as cargas horárias mínimas de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme indicadas para as respectivas habilitações profissionais no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

Art. 30 A carga horária mínima, para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico de nível médio, é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima indicada para a respectiva habilitação profissional no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

Art. 31 A carga horária mínima dos cursos de especialização técnica de nível médio é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a habilitação profissional à que se vincula.

Art. 32 A carga horária destinada a estágio profissional supervisionado, quando previsto em plano de curso, em quaisquer das formas de oferta do curso técnico de nível médio, deverá ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional.

Art. 33 Os cursos técnicos de nível médio oferecidos na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da área profissional da Saúde, deve cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, sendo que, no caso dos demais eixos tecnológicos, será exigido um mínimo de 20% (vinte por cento) de carga horária presencial, nos termos das normas específicas definidas em cada sistema de ensino.

§ 1º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais.

§ 2º A atividade de estágio profissional supervisionado, quando exigida, em razão da natureza tecnológica e do perfil profissional do curso, terá a carga horária destinada ao mesmo, no respectivo plano de curso, sempre acrescida ao percentual exigido para ser cumprido com carga horária presencial.

TÍTULO III – AVALIAÇÃO, APROVEITAMENTO E CERTIFICAÇÃO

Capítulo I – Avaliação e aproveitamento

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.

Art. 35 A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos.

§ 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados para fins de certificação profissional, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão do respectivo curso técnico de nível médio.

§ 2º Os sistemas de ensino devem, respeitadas as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação.

Art. 36 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos:

I – em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico regularmente concluídos em outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

II – em cursos destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação do estudante;

III – em outros cursos de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais ou até mesmo em cursos superiores de graduação, mediante avaliação do estudante;

IV – por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional.

Capítulo II – Certificação

Art. 37 A avaliação e certificação, para fins de exercício profissional, somente poderão ser realizadas por instituição educacional devidamente credenciada que apresente em sua oferta o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, previamente autorizado.

§ 1º A critério do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, instituições de ensino que não tenham o correspondente curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas ofertem cursos inscritos no mesmo eixo tecnológico, cuja formação tenha estreita relação com o perfil profissional de conclusão a ser certificado, podem realizar os processos previstos no *caput* deste artigo.

§ 2º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e de vida do estudante, visando ao seu aproveitamento para prosseguimento de estudos ou ao reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de estudos não formais e experiência no trabalho, bem como de orientação para continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.

§ 3º O Conselho Nacional de Educação elaborará diretrizes para a certificação profissional

§ 4º O Ministério da Educação, por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), elaborará padrões nacionais de certificação profissional para serem utilizados obrigatoriamente pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica do sistema federal de ensino e das redes públicas estaduais, quando em processos de certificação.

§ 5º As instituições educacionais poderão aderir à Rede CERTIFIC e, se acreditadas, poderão realizar reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão do curso;

§ 6º As instituições que possuam metodologias de certificação profissional poderão utilizá-las nos processos de certificação, desde que autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, até a elaboração das diretrizes para a certificação profissional.

Art. 38 Cabe às instituições educacionais expedir e registrar, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico de nível médio, sempre que seus dados estejam inseridos no SISTEC, a quem caberá atribuir um código autenticador do referido registro, para fins de validade nacional dos diplomas emitidos e registrados.

§ 1º A instituição de ensino responsável pela certificação que completa o itinerário formativo do técnico de nível médio expedirá o correspondente diploma de técnico de nível médio, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio.

§ 2º Os diplomas de técnico de nível médio devem explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula.

§ 3º Ao concluinte de etapa com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica para o exercício no mundo do trabalho e que possibilite a construção de itinerário formativo, é conferido certificado de qualificação profissional técnica, no qual deve ser explicitado o título da ocupação certificada.

§ 4º Aos detentores de diploma de curso técnico que concluírem, com aproveitamento, os cursos de especialização técnica de nível médio é conferido certificado de especialização técnica de nível médio, no qual deve ser explicitado o título da ocupação certificada.

§ 5º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar os componentes curriculares cursados, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão, explicitando as respectivas cargas horárias, frequências e aproveitamento dos concluintes.

§ 6º A revalidação de certificados de cursos técnicos realizados no exterior é de competência das instituições de Educação Profissional e Tecnológica integrantes do sistema federal de ensino e pelas instituições públicas credenciadas pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, conforme suas disponibilidades de pessoal docente qualificado nos eixos tecnológicos pertinentes.

Capítulo III – Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I – promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II – promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;

III – promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV – zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante

valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade.

TÍTULO IV – FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I – excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu,* de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II – excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III – na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

TÍTULO V – DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 41 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são obrigatórias a partir do início do ano de 2013.

§ 1º Os sistemas e instituições de ensino que tenham condições de implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais, poderão fazê-lo imediatamente.

§ 2º Fica ressalvado, aos alunos matriculados no período de transição, o direito de conclusão de cursos organizados com base na Resolução CNE/CEB nº 4/99, atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005, e regulamentações subsequentes.

Art. 42 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial as da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 11/4/2008, Seção 1, Pág. 29.
INTERESSADO Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – UF: DF
ASSUNTO Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RELATOR Murílio de Avelar Hingel
PROCESSO Nº 23001.000107/2007-28
PARECER CNE/CEB Nº 23/2007
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 12/9/2007

I – RELATÓRIO

> *O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na* ***educação,*** *na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às legítimas aspirações da juventude rural.* (Pierre Rakotomalala e Le Thanh Khoi, *in* A Educação no Meio Rural. Moraes Editores, Lisboa, Portugal: 1976)

Em 7 de agosto de 2007, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) "referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo", acompanhada de rica exposição de motivos e proposições, concluindo pela seguinte afirmativa:

> *Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações.*

E acrescenta:

Considerando o exposto sobre a realidade da Educação do Campo e, sobretudo, a ausência de norma sobre os modelos de nucleação, solicitamos ao CNE que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municípios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade.

Histórico

No decorrer dos anos, têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento integral das **zonas rurais**: **educação para o meio rural**,

ruralização do ensino, **educação rural**, **escola rural**, **Educação Básica nas escolas do campo**.

Ao longo do presente Parecer, será, sempre que possível, utilizada a expressão **Educação do Campo**, uma vez que já se tornou consagrada.

A SECAD/MEC vem desenvolvendo políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo *em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas…*

O IBGE, em 2004, informa que 30 milhões e 800 mil pessoas viviam no campo. Se considerarmos que muitos municípios brasileiros são, principalmente, rurais – pela sua pequena população e pelas características de sua atividade econômica – podemos supor um número bem maior de pessoas vivendo em relação com o meio rural.

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: *a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão.*

A partir do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no Brasil, passou-se a dar maior atenção ao latifúndio, ao agronegócio, à monocultura. É claro que o agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior. Contudo, é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a idéia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo.

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.

Não se trata, é claro, da idéia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, **construir uma Política Nacional de Educação do Campo**.

Em outras palavras: o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações campesinas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer.

As políticas implementadas na década de 90, que se fortaleceram a partir de 1998, quando se realizou em Luziânia (GO) a primeira conferência "Por uma Educação Básica do Campo", desenvolveram-se nos últimos anos pela ação da SECAD/MEC, em seu trabalho de parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades, movimentos sociais, professores das redes públicas e realização de 25 seminários no biênio 2004/2005.

Contudo, apesar desse esforço que permitiu o alcance de resultados expressivos, como a gradual universalização da oferta de educação escolar para as crianças de 7 a 14 anos, a redução significativa dos índices de analfabetismo e a disseminação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), das Casas Familiares Rurais (EFR) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), permanecem sem solução alguns problemas, entre os quais avulta o atendimento insuficiente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Acrescente-se, como ponto positivo, a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que sempre entendeu a educação como sua prioridade. É o que se depreende da leitura do seguinte parágrafo às fls. 239 do livro "A história da luta pela terra e o MST":

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. Como você sabe, grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma "mina de ouro", que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo… (Mitsue, Morissawa. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001)

É interessante verificar que já nos primórdios do MST – 1975-1985, iniciado no Rio Grande do Sul, surgiu o setor de educação formalizado no Primeiro Encontro Nacional de Educação (São Mateus – Espírito Santo). Foi proposta uma educação dirigida ao trabalho e, em 1996, o movimento social recebeu premiação do UNICEF pelo seu programa de alfabetização no Rio Grande do Sul.

A escola de assentamento idealizada pelo MST propõe algumas ações significativas:

- professores simpatizantes da reforma agrária;
- conteúdos incluindo a história do MST;
- livros contendo a experiência dos sem-terra; e
- relação professor-aluno como uma relação de companheirismo.

Nasceram assim as concepções, adaptadas a cada situação, de escola itinerante, escola de acampamento e escola de assentamento. A SECAD/MEC tem trabalhado sobre essas opções.

Retornando à exposição de motivos da SECAD/MEC, que subsidia o presente Parecer, julgamos oportuno apresentar alguns dados numéricos, cuja fonte é sempre o censo escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC:

1. Entre 1999 e 2006 a matrícula por localização rural no Brasil decresceu de 6.590.577 para 5.566.432, havendo incremento apenas na região Norte (1,5%). Mantém-se significativa a matrícula no Ensino Fundamental na região Nordeste: 3.240.873, embora tenha ocorrido no período uma redução em torno de 25%.

2. No mesmo período, os estabelecimentos de Ensino Fundamental de localização rural reduziram-se de 114.857 para 86.170, redução que alcançou todas as regiões do Brasil.

3. Quando, no mesmo período, faz-se a separação entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental, observa-se que, enquanto no primeiro caso a matrícula diminuiu de 5.602.088 para 3.920.933, no segundo caso ocorreu o inverso, pois a matrícula passou de 988.000 para 1.645.499. A uma queda de 30% correspondeu um crescimento de 66% no segundo caso, que nas regiões Norte e Nordeste, foi ainda mais expressivo – 145 e 112%, respectivamente. Sem dúvida nenhuma, esse é um dado bastante animador.

4. A matrícula e os estabelecimentos de ensino discriminados por tamanho apresentam, entre 2002 e 2006, dados estatísticos bem interessantes. Assim, da 1ª à 4ª série os estabelecimentos com até 50 alunos cresceram de 9.244 para 61.269 e a matrícula foi de 275.216 para 1.455.738 alunos! Significa dizer que as denominadas escolas "isoladas", escolas "unidocentes" ou escolas "multisseriadas" continuam sendo uma importante realidade no Brasil. E se considerarmos o ensino de 5ª à 8ª série, as escolas com até 50 alunos avançaram de 3.472 para 5.735 estabelecimentos de ensino e a matrícula foi de 102.344 para 155.369 alunos!

5. Processo inverso ocorreu no Ensino Médio, pois nessa etapa as escolas com até 50 alunos passaram de 1.724 para 316 e a matrícula de 52.290 para 9.811 alunos. Sem dúvida nenhuma aí localizamos o processo de nucleação de escolas ou o transporte de alunos do meio rural para o meio urbano.

6. Nota-se, também, a ocorrência de uma ligeira melhoria no fluxo escolar, isto é, um aumento no tempo de escolarização, mas que não foi acompanhado por uma equivalente melhoria na relação idade/série: de acordo com o censo escolar de 2005 essa defasagem é de 56% nas séries finais do Ensino Fundamental e de 59,1% no Ensino Médio.

7. Ressalte-se, como destaque, que enquanto a escolaridade média da população de 15 anos na zona urbana é de 7,3 anos, na zona rural só alcança 4 anos.

A partir do biênio de 1993/1994 iniciaram-se políticas de transporte escolar, como parte do processo de nucleação de escolas. O transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade: em 2006 do total de alunos matriculados na Educação Básica, residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados em escolas urbanas. Ressalte-se, entretanto, que no mesmo ano verificou-se uma ligeira elevação no transporte intra-campo, principalmente na etapa da Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, no ano em epígrafe, 1.815.860 alunos que utilizam transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58%. No Ensino Médio o quadro é ainda mais preocupante: dos 909.880 alunos do Ensino Médio residentes no meio rural e matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade!

Apreciação

O processo de nucleação de **escolas rurais** não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá…

No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, de que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional.

No que diz respeito ao direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, a Câmara de Educação Básica manifestou-se pela **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, que, ao tratar das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo refere-se à construção de uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades, usando uma expressão muito feliz: *essa diversidade deve "ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros"*.

As mesmas diretrizes pronunciam-se, expressamente, sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos **princípios do regime de colaboração**, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais e dedicar especial atenção às condições de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico.

As diretrizes emanadas da CEB estão enriquecidas pela Lei nº 8.069/90 – **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** que, em seu art. 53, inciso V, ao tratar especificamente do direito e proteção a crianças e adolescentes, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência. O art. 58 do mesmo Estatuto dispõe que *no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura*.

Quanto à legislação, cabe uma referência, no que se refere ao transporte escolar, uma menção ao Código de Trânsito Brasileiro. De fato, a Lei nº 9.503/97, em seu capítulo XIII, fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares, em termos de segurança e adequação. As diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, já mencionada, no inciso II do art. 15, estabelecem que *as especificidades do campo, observadas no atendimento de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos professores apenas quando o atendimento não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais*.

Evidencia-se que, malgrado todo o conjunto de leis e normas mencionado, existem lacunas que precisam ser superadas, o que referenda a solicitação da SECAD/MEC para que a CEB regulamente a oferta de educação apropriada ao atendimento das populações do campo.

Afirma, o documento de encaminhamento a que temos nos referido, de forma direta e enfática:

> *…as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula.*

A título de observação contundente, acrescente-se que, em certas regiões de Minas Gerais, essas infelizes crianças foram apelidadas de "crianças-lata de leite"!

É verdade que no processo de implantação das escolas de nucleação, começado no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste, quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano, a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas "isoladas", que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como **escola nucleada**. Isso se fez para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios.

Tal prática tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo, com a exceção das regiões Norte e Nordeste onde as escolas multisseriadas e de pequeno porte – como já se mostrou anteriormente – continuaram sendo em número muito expressivo.

Agravando o modelo e suas variações, o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.

É fato que a favor do modelo de nucleação foram alegados vários argumentos:

- baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência;
- facilitação da coordenação pedagógica;
- racionalização da gestão e dos serviços escolares; e
- melhoria da qualidade da aprendizagem…

Como pontos negativos, há de se mencionar que o processo foi desenvolvido sem qualquer diálogo com as comunidades, provocando, às vezes, conflitos entre famílias e comunidades, alimentados por questões políticas e culturais. Todo esse quadro se agravou com os problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo, mas acima de tudo do campo para a cidade.

Se tudo isso não fosse o bastante, muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas.

Embora legislação recente tenha procurado superar o problema do transporte escolar de alunos da rede estadual ou da rede municipal, estabelecendo as obrigações de cada sistema, a verdade é que, em decorrência, surgiram outros problemas, resultantes da ausência de cooperação

entre os sistemas: muitos municípios se negam a transportar alunos da rede estadual e vice-versa. Onde fica o direito subjetivo à educação de crianças e adolescentes, que deve ser cumprido pelos poderes públicos?

Poder-se-ia acrescentar outra dúvida: qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade? A minha experiência pessoal, como ex-Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), em uma época – 1967-1973 – em que o ensino municipal era quase que exclusivamente rural – é de que essas escolas podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local.

Aliás, o próprio Ministério da Educação, dentro do FUNDESCOLA, colheu bons resultados com o denominado projeto Escola Ativa, positivamente avaliado nos Estados em que foi implementado.

A exposição de motivos encaminhada como suporte à consulta da SECAD/MEC à CEB acrescenta, como relevantes para a oferta da Educação Básica no campo – evidentemente compreendendo as três etapas que a compõem e as modalidades em que se organiza – os seguintes aspectos a título de conclusão que antecede as proposições propriamente ditas:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada;
- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno; e
- a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado.

O aprofundamento em torno da Educação do Campo, pelos interessados em seu planejamento e prática, recomenda a leitura da publicação *Cadernos SECAD 2 – Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*, editada em março de 2007.

Essa publicação contém dois anexos da maior importância:

1º) Anexo 1 – Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 4/12/2001, acompanhado da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que "Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo". Tanto o Parecer, de autoria da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, sua Relatora, como a Resolução são, do ponto de vista analítico, teórico e propositivo, de leitura indispensável pelo seu conteúdo, que continua inteiramente válido e que merece a devida apreciação e ratificação.

2º) Anexo 2 – Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º/2/2006, que "Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo". O Parecer trata especificamente dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), em suas formulações de Escolas Famílias Agrícolas (EFA, com 123 centros presentes em 16 Estados brasileiros), de Casas Familiares Rurais (CFR, com 91 centros presentes em 6 Estados brasileiros) e de Escolas Comunitárias Rurais (ECOR, com 3 centros no Estado do Espírito Santo). O projeto político-pedagógico dos CEFFA é particularmente recomendável do ponto de vista da iniciação ao trabalho (anos finais do Ensino Fundamental) e da Educação Profissional de nível técnico (Ensino Médio). *Como os CEFFA, apresentam constituição e organização de caráter comunitário, atendendo famílias de pequenos agricultores, sendo pouco numerosos os centros criados e mantidos pelo poder público municipal, é oportuno que a SECAD/MEC estude formas de viabilizar o financiamento dessas instituições de Educação do Campo no campo.*

O momento é particularmente favorável ao planejamento e à organização da Educação do Campo pelos sistemas de ensino, considerando a recente criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Com efeito, a Emenda Constitucional nº 53, promulgada em 19 de dezembro de 2006, contém algumas determinações aplicáveis a projetos de planejamento e expansão da Educação Básica do campo de qualidade:

- o art. 7º da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte alteração: *XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas*;
- acrescenta-se ao art. 23 da Constituição Federal o seguinte Parágrafo único: *Leis Complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional*;
- o art. 30 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso VI – *manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental* (aplicável aos Municípios);
- o art. 206 da Constituição Federal tem acrescentados o inciso V – *valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas*; e o inciso VIII – *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal*;
- o art. 208 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso IV – *Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade*;
- o art. 212 da Constituição Federal tem acrescentado o § 5º: *a Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular*;
- o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal passa a vigorar com nova redação, definindo *a complementação da União aos recursos dos Fundos dos Estados e do Distrito Federal – 2 bilhões de reais no primeiro ano de vigência dos Fundos; 3 bilhões de reais no segundo ano de vigência dos Fundos; 4,5 bilhões de reais no terceiro ano de vigência dos Fundos e 10% do total dos recursos dos Fundos a partir do quarto ano de sua vigência*; e incluindo no inciso XII o § 1º com a seguinte redação: *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da Educação Básica, a melhoria da* ***qualidade de ensino****, de forma a garantir* ***padrão mínimo definido nacionalmente****.*

Enquanto isso, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, estabelece, entre seus numerosos dispositivos, no art. 10*, a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levando (levará) em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento*

de ensino da Educação Básica, com destaque aos seguintes incisos: VI – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo; VIII – anos finais do Ensino Fundamental no campo; XI – Ensino Médio no campo. E o art. 36 estabelece que *no primeiro ano de vigência do FUNDEB, as ponderações de distribuição dos recursos dos Fundos, seguirão as seguintes especificações (fixando como fator de referência 1 (um) os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano): inciso IV – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo – 1,05 (um inteiro e cinco centésimos), inciso VI – anos finais do Ensino Fundamental no campo – 1,15 (um inteiro e quinze centésimos) e inciso IX – Ensino Médio no campo – 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos).*

A proposição de consórcios intermunicipais – que já são praticados em políticas de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos – poderá auxiliar na solução de questões ligadas, eventualmente, à nucleação de escolas e ao transporte escolar.

Evidencia-se, assim, que a legislação preocupou-se em ampliar os recursos destinados à Educação do Campo, favorecendo-a com recursos maiores por aluno e admitindo a efetivação de consórcios entre dois ou mais Municípios.

Recomenda-se que os estudiosos e demais interessados com a melhoria da oferta e da qualidade da Educação Básica, tanto nas áreas urbanas quanto no meio rural, analisem de forma contextualizada as citadas Emenda Constitucional nº 53 e Lei nº 11.494/2007, bem como o Decreto Presidencial de regulamentação dessa Lei.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto e manifestando explicitamente minha concordância com as argumentações e proposições apresentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, apresento à consideração da Câmara de Educação Básica, a minuta de Resolução, em anexo, que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.

Os destaques em itálico e os grifos no corpo do Parecer são de responsabilidade do relator.

Brasília (DF), 12 de setembro de 2007.

Conselheiro Murílio de Avelar Hingel – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 12 de setembro de 2007.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008(*)

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput,* sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cincos anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

(*) Resolução CNE/CEB 2/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com

as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATORA Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
PROCESSO Nº 23001.000045/2009-16
PARECER CNE/CEB Nº 13/2009
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 3/6/2009

I – RELATÓRIO

A Secretaria de Educação Especial do MEC encaminha a este Conselho Nacional de Educação o Ofício SEESP/GAB nº 3.019, de 26 de novembro de 2008, solicitando a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 haverá a distribuição de recursos do FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009. O Ofício vem acompanhado de subsídios com vistas à elaboração de diretrizes operacionais regulamentando o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Mérito

Em janeiro de 2008, a nova "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico. (grifo da relatora)

No sentido de implementar a "Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva", foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, cujo objetivo principal é o compromisso da *União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado.*

Nesse sentido, a SEESP solicitou ao Conselho Nacional de Educação que regulamente o referido Decreto, de forma a evitar equívocos na implementação do AEE.

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O art. 60 da Lei nº 9.394/96, cujo parágrafo único foi regulamentado pelo mesmo Decreto, assim dispõe:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

O Decreto nº 6.571/2008 também acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, *que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências,* passando este a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º – A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.

Parágrafo único O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.

O art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, prevê:

Art. 14 Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente.

Assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do

FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Reafirma-se a pertinência da solicitação da SEESP para o CNE apresentar orientações que devem nortear os sistemas de ensino para efetivação do direito ao atendimento educacional especializado – AEE aos alunos matriculados no ensino regular da rede pública, que atendam aos critérios estabelecidos, de modo a operacionalizar o disposto no Decreto nº 6.571/2008.

Desse modo, propomos que este Parecer seja regulamentado conforme o Projeto de Resolução anexo, que estabeleceu como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.

II – VOTO DA RELATORA

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 3 de junho de 2009.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator *ad hoc*

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, em 3 de junho de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009(*)

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea "c" do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo

(*) Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;

b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;

c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, Pág. 28.
INTERESSADO Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) – **UF:** DF
ASSUNTO Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais
RELATOR Adeum Hilário Sauer
PROCESSO N.º 23000.019917/2008-49
PARECER CNE/CEB Nº 4/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 9/3/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Em 19 de maio de 2009, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Processo nº 23000.019917/2008-49, pelo qual o Senhor Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, encaminhou pedido para que este colegiado estabelecesse um marco normativo, mediante elaboração e aprovação de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros. Anexou, como subsídio para apreciação do CNE uma proposta de Minuta de Resolução, na qual buscou agregar as sugestões dos diferentes atores até então acumuladas como resultado de debates em diversas reuniões e seminários realizados sobre o assunto no país.

Após um amplo diálogo realizado pelo Governo Federal desde 2005, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Iberoamericanos, com as Unidades da Federação, por intermédio das Secretarias de Educação, com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária e com a expressiva participação da sociedade civil organizada, dos Fóruns de EJA, Pastoral Carcerária, Organizações Não-Governamentais, egressos e até mesmo internos de estabelecimentos penais do regime semi-aberto e aberto, além de pesquisadores mediante Seminários Regionais e dois Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (2006 e 2007), foi possível produzir um conjunto de sugestões para que o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP), vinculado ao Ministério da Justiça, e este Conselho Nacional de Educação elaborassem Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Em sessão ordinária de 11 de novembro de 2009, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE deliberou favoravelmente sobre o pedido, indicando para relator do processo o conselheiro Adeum Hilário Sauer. Em 7 de dezembro de 2009, a CEB realizou uma reunião de trabalho e, em 8 de fevereiro de 2010, uma audiência pública, em Brasília, com a participação de representantes governamentais e da sociedade civil, com o objetivo de aprofundar a discussão em torno do Parecer e das diversas sugestões de Resolução apresentadas pelas entidades envolvidas no assunto para aprovação do CNE.

Além de técnicos e consultores, estiveram presentes nestes encontros representantes das seguintes entidades atuantes no campo de Educação de Jovens e Adultos e com interesse na oferta de educação nos estabelecimentos penais:

- Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação;
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; (SETEC) do Ministério da Educação;
- Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça;

- Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP);
- Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação;
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED);
- Conselho Nacional de Secretários de Justiça e Direitos Humanos;
- Conselho Prisional do Estado do Rio de Janeiro;
- Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) de São Paulo e Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal (FUNAP/DF);
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO);
- Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD);
- Organizações Não-Governamentais (OnG): Ação Educativa, Alfabetização Solidária (ALFASOL) e Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD);
- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA);
- Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e Fórum de EJA de Brasília;
- Pastoral Carcerária Nacional da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- Rádio Justiça do Supremo Tribunal Federal (STF);
- Universidade de São Paulo (USP).

Os representantes presentes não só fizeram uma análise da proposta de projeto de Resolução encaminhada pela SECAD/MEC como também apresentaram e discutiram emendas das entidades presentes que ampliaram as questões evidenciadas no documento. Propuseram que a oferta de educação em espaços penais deve atentar para: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; aspectos pedagógicos; estratégias e proposta pedagógica; financiamento da educação em espaços prisionais; dentre outros.

Após ouvidos estes diferentes atores, foi possível aprofundar-se mais sobre o tema, levantar a real situação da política de execução penal e das propostas de educação implementadas nos estabelecimentos penais do Brasil e elaborar o presente Parecer e o Projeto de Resolução que o integra.

No trabalho de sistematização do documento procurei acolher as contribuições apresentadas, para composição do documento, observando o seguinte: a) o objeto do Parecer e da Resolução – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, distinguindo o que é de competência de "diretriz" e de "política" educacional; b) a compatibilidade e coerência das sugestões com o conjunto do documento; c) os limites de uma Resolução do CNE, ao tratar da oferta de educação em estabelecimentos penais, para não adentrar a competência de outro órgão normativo do sistema penitenciário – o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP); d) consonância com a legislação e as normas em vigor.

Busquei escoimar da Resolução tudo aquilo que pudesse ser fonte para conflitos de atribuições entre o órgão responsável pela normatização da oferta de educação (CNE) e o órgão responsável pela execução penal (CNPCP). O documento dialoga diretamente com a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, avocando para si a competência de normatização de tudo quanto se refere estritamente aos aspectos educacionais no processo de oferta de educação aos privados de liberdade nos estabelecimentos penais. A Resolução somente leva em consideração os aspectos de competência do CNE. A Resolução do CNPCP leva em consideração as suas competências (execução penal). A "diretriz" não tem o objetivo de "resolver" questões administrativas e nem questões de ordem da execução penal (de competência do CNPCP e não do CNE), mas sim questões de ordem da política de educação para o sistema penitenciário que sejam atribuição do órgão normativo da educação nacional. Um exemplo dessa divisão de competência, pelos diferentes órgãos públicos, *ratione materiae* é o desejo dos que militam pela ampliação da educação nas prisões de ver o tempo de estudos computados para remição da pena, por constituir-se num incentivo à procura pela educação a qual tem um potencial enorme na

reabilitação dos presos visando sua ressocialização. Todavia a matéria foge à atribuição do CNE por ser de competência legislativa e cuja normatização cabe a outros órgãos que atuam na execução penal. Aqui cabe-nos somente o registro como notícia aos órgãos competentes sobre o assunto.

Fica também esclarecido que o objetivo da "diretriz" é apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na Resolução. Neste sentido, fiz também um esforço para encontrar um equilíbrio entre a orientação geral e a operacional. Mantém-se como regra a fixação de orientações gerais nas diretrizes descendo-se ao nível concreto somente quando for necessário para a execução de aspectos relevantes.

2. Introdução

O Brasil é um país com grandes problemas no campo prisional. Esse não é um fenômeno recente e se manifesta vinculado à insegurança pública devido ao crescimento da violência e sua falta de solução, que implica na inexistência de políticas públicas adequadas que deveriam estender-se da promoção social à punição justa. Esse crescimento descontrolado da violência ultrapassa a capacidade de absorção existente no sistema prisional brasileiro que não vem dando conta da população carcerária que lhe é destinada e não sabe lidar com ela. Em geral os presos recebem um tratamento aviltante e retornam à sociedade mais degradados do que quando entraram na prisão.

> *A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para "tratar" o sentenciado. Conhecer a prisão é, portanto, compreender uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade* (MAIA, 2009, vol. 1, p. 10).

Desde a introdução da pena de privação de liberdade com o sistema carcerário, os métodos de punição têm provocado controvérsias no Brasil. Apesar disso, há poucos estudos acadêmicos dedicados ao assunto. Só mais recentemente isso começou a acontecer, especialmente com dissertações e teses de conclusão de cursos de pós-graduação.

Desde a Antiguidade temos a prisão. Era a forma de reter os indivíduos e, assim, assegurar que ficassem à disposição da justiça para receber o castigo que lhes havia sido prescrito (morte, tortura, deportação, venda como escravo ou pena de galés dentre outras).

Somente no século XVIII, na Idade Moderna, cria-se a pena de encarceramento e, por consequência, a prisão. Inventa-se, então, um novo tipo de instrumento de punição. O ato de punir passa a ser um direito da sociedade de se defender contra aqueles que se constituem como risco à vida e à propriedade dos outros. Institui-se uma certa racionalidade na aplicação das penas: para cada tipo de crime, conforme a avaliação de sua gravidade, aplica-se uma porção maior ou menor de pena de restrição de liberdade.

Antes, a prisão baseava-se mais na idéia de castigo do que de correção ou recuperação e no século XVIII ela vai se transformando no que é hoje, com três funções: a) punir; b) defender a sociedade isolando o malfeitor; c) corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade.

Mas o impulso reformador do século XIX (enfatizado por volta de 1860), que visava à reeducação dos criminosos, sofreu um impacto negativo. Argumentou que na prática as prisões agiriam como escolas de criminalidade e que a reincidência de criminosos demonstraria que o sistema penal é incapaz de reformar os detentos. Em seguida, temos a influência do pensamento positivista (especialmente nos primeiros anos da República) e da *escola positivista de*

criminologia surgida na Itália com Cesare Lombroso[1] que se insurgiu contra a *escola clássica de direito criminal* formulada por Beccaria[2]. Substituiu o livre-arbítrio defendido por Beccaria pelo determinismo biológico, afirmando que os atos delituosos eram originados de tendências maléficas inatas nas pessoas. Forneceu argumentos para o fortalecimento das teorias racistas. As obras de Lombroso eram leituras obrigatórias nas faculdades de direito e de medicina no Brasil.

Nas duas primeiras décadas do século XX surge no Brasil a *escola constitucionalista* que acreditava haver uma relação determinável entre as características morfológicas, físicas e psíquicas de cada ser humano e que se poderia descobrir a predisposição de determinados indivíduos em relação a enfermidades e ao crime, por meio de análises bioquímicas e da endocrinologia, que pudessem interferir em certas alterações constitucionais de temperamento e do caráter. Dentro da mesma visão aparece a biotipologia criminal, que se pretendia capaz de identificar sinais de um biótipo criminoso nos indivíduos. Tem por fundamento a mesma idéia do determinismo biológico. A tendência era a de valorização dos aspectos biológicos em detrimento dos fatores sociais na explicação do comportamento criminoso. O médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um dos maiores adeptos dessa doutrina determinista e realizou estudos de anatomia descritiva para conhecer anomalias em delinquentes e a partir delas explicar ou justificar o comportamento criminoso.

> *Na obra* ***As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil,*** *publicada em 1894, afirmou que a maior parte da população brasileira era constituída por indivíduos inferiores patologizados que não descendiam da "raça branca"*(MIRANDA, 2009, vol. 2, p. 295).

Essas idéias influenciaram a opinião pública e as instituições e tinham uma natureza claramente de dominação de classe, de justificação e legitimação da exclusão social, reprimindo as reivindicações sociais e culturais desses marginalizados.

> *No discurso das elites, especialmente dos médicos e bacharéis, no espaço das ruas se reproduziam os futuros delinquentes, prostitutas, degenerados, vagabundos, bêbados, desordeiros, anormais e "loucos de todos os gêneros". Nesse meio, fazia-se necessário reprimir, identificar e enclausurar essas pessoas consideradas nocivas à sociedade e dotadas de grande potencial para procriar futuros desajustados sociais. Temiam-se não só as práticas de roubos, saques e assassinatos, mas também a transmissão de inúmeras doenças. Era importante elaborar leis, códigos e criar instituições voltadas para vigiar e identificar esses "indivíduos"*(MIRANDA, 2009, vol. 2, p. 300).

Os planos de transformar as prisões em centros para recuperação de delinquentes, no período do início do século XIX até meados do século XX, fracassaram em toda a América Latina.

1 Cesare Lombroso criou a ciência da antropologia criminal. Nasceu em 1835 e, entre 1871 e 1876, foi professor de psiquiatria e diretor do manicômio de Pádua e professor da cátedra de higiene e medicina legal na Universidade de Turim (1876) quando publicou sua obra mis conhecida, *O homem delinquente*. Influenciado pelas teorias de Darwin (degenerescência) dizia que em cada indivíduo encontram-se, por hereditariedade, germes adormecidos de um passado ancestral que podem voltar à vida em alguns casos quando instintos antissociais e violentos são retomados. Os seres vivos, entre eles os homens, são portadores de anomalias anatomopatológicas capazes de impulsioná-los à criminalidade.

2 Cesare Bonesana, marquês de Beccaria (1738-1794), autor da obra *Dos delitos e das penas* na qual fez crítica à legislação penal da sua época e denunciou a prática da tortura como meio de obtenção de provas de crime. Doutrinava que a aplicação da pena é feita para recuperar o criminoso via punições; que o delinquente tem sentimentos como os outros seres humanos; que o homem é passível de pena porque tem o livre arbítrio para escolher entre um ato bom e mau, tendo responsabilidade sobre seus atos.

As prisões não ofereciam as condições humanas necessárias previstas na lei e no discurso dos governantes. Foram muitos os fatores responsáveis: limitação de recursos financeiros e humanos para implementação de projetos; instabilidade política; burocracias dos Estados afetadas pela corrupção que exercem influência perniciosa no sistema prisional; estruturas sociopolíticas excludentes, racistas e autoritárias caracterizadas por formas de dominação. As prisões são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que afetam a sociedade. Elas refletem, reproduzem ou subvertem estruturas sociais.

Pode-se afirmar que a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, a tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. "Bandido não carece de proteção do Estado" é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira.

Essa visão também atinge a oferta de educação nas prisões. O direito à educação (que deve ser garantido) é visto e tratado como um benefício e até um privilégio. Inclusive muitos trabalhadores penitenciários acreditam que qualquer ação positiva para os presos significa premiar o comportamento criminoso. Em tal contexto pode-se observar duas lógicas opostas: a da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da *segurança* que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos. São procedimentos nada educativos. A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas. Além disso, dificulta a prática educativa. É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos.

O *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras*[3],

3 Diante do quadro constatado, o Relatório apresenta 24 recomendações aqui resumidas:
1 – adequação urgente da Lei de Execução Penal aos avanços previstos no marco legal nacional e internacional,definição de metas no novo Plano Nacional de Educação e explicitação do direito à educação das pessoas encarceradas na LDB, assegurando de imediato, o acesso dos encarcerados ao ensino fundamental e médio e à educação profissional, assim como o atendimento de crianças filhas de encarceradas à educação infantil;
2 – aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional;
3 – aprovação da lei da remição da pena por estudo;
4 – criação de planos estaduais de educação prisional;
5 – atendimento educacional realizado por profissionais de educação contratados e vinculados aos sistemas de ensino;
6 – ampliação e melhoria dos espaços escolares com garantia de equipamentos e materiais didáticos e de apoio;
7 – criação de escolas como unidades vinculadoras;
8 – financiamento adequado;
9 – aprimoramento dos mecanismos de controle social e de transparência de Informação;
10 – criação de normas técnicas referente ao fluxo de informação sobre a trajetória educacional e para a apresentação de denúncias de violação por profissionais de educação;
11 – garantia do direito à creche para crianças filhas de encarceradas como parte da política educacional e do acesso a programas de renda mínima (municipais, estaduais e federal) por parte de filhos e filhas de pessoas encarceradas;
12 – aprimoramento do Infopen e realização de pesquisas nacionais;
13 – a educação profissional deve ser assumida como política de qualificação Profissional;
14 – o fortalecimento da EJA no ambiente prisional e sua articulação com programas destinados à juventude, como o Projovem;
15 – a educação a distância como ferramenta do ensino presencial;
16 – o acesso à merenda escolar, a óculos e à educação física;
17 – apoio psicológico aos(às) profissionais de educação e a agentes que atuam no sistema prisional;
18 – ampliação do acesso ao Ensino Superior;
19 – implementação da lei 10.639 no ambiente prisional e de ações de combate ao racismo,à homofobia/lesbofobia e à intolerância religiosa;

produzido a partir de visitas locais, confirma essas observações ao resumir dessa forma suas constatações:

- *a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um "privilégio" pelo sistema prisional;*
- *a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;*
- *a educação se constitui, muitas vezes, em "moeda de troca" entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;*
- *há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.*

Quanto ao atendimento nas unidades:

- *é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;*
- *é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;*
- *quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados* (CARREIRA, 2009, p.2).

Para alcançar essa mudança, tornam-se relevantes programas de formação para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que auxiliem na compreensão das especificidades e da importância das ações de educação nos estabelecimentos penais. No que se refere aos agentes penitenciários, trata-se de competência do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), do Ministério da Justiça, que já prevê esta ação na mencionada Resolução nº 3, de 6 de março de 2009. Certamente, a abordagem de temas como direitos humanos e de combate ao racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, intolerância religiosa, entre outras discriminações, contribuirá para se alcançar essa pretendida mudança cultural. A inclusão dessa temática nos programas de ensino é da alçada dos projetos político-pedagógicos uma vez que a lei já prevê essa possibilidade para toda a Educação Básica. O destaque de temas como esse e outros depende da sua relevância concreta como é a realidade da educação nas prisões e deve ser considerado na construção destes projetos.

Certamente, a falta de acesso à educação da população carcerária brasileira tem contribuído para o processo de exclusão social já anterior à prisão: 11,8% são analfabetos e 66% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental[4]. O tempo que passam na prisão (mais da metade cumpre

20 – a garantia dos direitos humanos ao trabalho e à educação;
21 – a articulação com o direito humano à saúde;
22 – uma política de valorização profissional dos agentes prisionais e maior presença de juízes e promotores de execução penal nas unidades;
23 – uma política de estímulo à leitura e à escrita nas unidades prisionais;
24 – a inclusão digital de pessoas encarceradas e o direito à documentação Básica (CARREIRA, 2009, p.89-95).

4 Torna-se importante lembrar, aqui, a importância do fortalecimento e da qualificação da Educação Básica, na idade própria, para reduzir a necessidade de sua ampliação nos sistemas carcerários. A qualidade social da educação é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa que se caracteriza pela redução dos número de prisões e de indivíduos privados de liberdade.

penas superiores a 9 anos) seria uma boa oportunidade para se dedicar à educação sobretudo quando a maioria (73,83%) são jovens com idade entre 18 e 34 anos. Mas o aproveitamento de tal oportunidade ainda não se deu. Apenas 10,35% dos internos estão envolvidos em atividades educacionais oferecidas nas prisões.

> *O inexpressivo número de pessoas presas que tem acesso à educação esconde outra realidade mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regulamente a educação formal no sistema prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas e não padronizadas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos em casos de transferência e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe à participação em atividades de educação não-formal, como oficinas* (YAMAMOTO, 2009, p. 11*).*

Chama-se a atenção para a necessidade de uma orientação nacional, por meio de uma norma, certamente para evitar que as políticas de oferta de educação nas prisões sejam pontuais, dispersas e destituídas de orientação pública. Não existe no país uma experiência homogênea nacional de educação nas prisões, nem existe uma política nacional para implementação da Lei de Execução Penal. Nas diversas regiões as experiências são diferenciadas, isoladas e não respondem a diretrizes politico-pedagógicas nacionais para os apenados. Necessita-se da implementação de ações como uma política de estado. A oferta de educação nos estabelecimentos penais é importante para mudar a atual cultura de prisão. São razões que fortalecem as justificativas de elaboração de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Observa-se também um alheamento da sociedade em relação ao que acontece nas prisões sobretudo em relação ao direito à educação daqueles que se encontram nessa situação. Há uma reduzida mobilização da sociedade neste sentido. Sua sensibilização sobre os direitos educativos das pessoas encarceradas poderá ajudar a mudar o quadro atual. A presença da sociedade civil no ambiente prisional torna-se importante para o controle social que poderá ser fortalecido com a produção de informações sobre o assunto e as políticas de oferta de educação para as pessoas em situação de privação de liberdade.

3. Mérito

3.1 A política de execução penal no Brasil

O Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no campo programático, vem procurando seguir as determinações internacionais para tratamento de reclusos, sendo signatário dos principais tratados internacionais de garantia e defesa dos Direitos Humanos.

O Direito Penal brasileiro fundamenta-se sobre três conjuntos de leis: o Código Penal, escrito em 1940; o Código de Processo Penal, de 1941; e a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984) criada a partir de um tratado da ONU sobre Execução Penal no mundo, definidora das condições em que o sentenciado cumprirá a pena[5]. A legislação penal brasileira, considerada uma das mais modernas do mundo está pautada sob a égide "de que as penas e medidas de segurança devem realizar a *proteção dos bens jurídicos* e a *reincorporação do autor à comunidade*"[6].

5 As Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos foram estabelecidas no "I Congresso da ONU sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente", em Genebra, no ano de 1955. O Brasil como Estado membro da ONU, promulgou a Lei Nº 3.274 de 02/10/1957, dispondo sobre as Normas Gerais do Regime Penitenciário.

6 Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal – Do objetivo e da aplicação da Lei de Execução Penal, p. 118 do Código de Processo Penal (grifo do autor).

A Lei de Execução Penal foi elaborada com fundamento nas idéias da Nova Defesa Social e tendo como base as medidas de assistência ao condenado. Além de tentar proporcionar condições para a harmônica integração social do preso ou do internado, procura-se não só cuidar do sujeito passivo da execução, como também da defesa social.

Impedindo o excesso ou o desvio da execução que possa vir a comprometer a dignidade e a humanidade da execução, a Lei de Execução Penal torna expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que os mesmos possam desenvolver-se no sentido da reinserção social com o afastamento de inúmeros problemas surgidos com o encarceramento. Como os principais direitos de índole constitucional, são reconhecidos e assegurados, dentre outros: o direito à vida; o direito à integridade física e moral; o direito à propriedade material e imaterial; o direito à liberdade de consciência e de convicção religiosa; o direito à instrução; o direito à assistência judiciária; o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia etc.

Conforme previsto nas Regras Mínimas da ONU sobre as medidas privativas de liberdade (n° 59), para que se obtenha a reinserção social do condenado, o sistema penitenciário deve empregar, levando-se em consideração as suas necessidades individuais, todos os meios curativos, educativos, morais, espirituais, e de outra natureza e todas as formas de assistência de que pode dispor. Em obediência a estes princípios sobre os direitos da pessoa presa, a LEP promulgou no seu art. 11 que a assistência será material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

O sistema prisional, a justiça e o sistema policial estão organizados em nível estadual de modo que cada governo tem autonomia na introdução de reformas sobre a manutenção de cadeias, financiamento, pessoal, questões disciplinares e investigação de possíveis abusos. A implementação de políticas públicas de execução penal no Brasil está a cargo de cada estado, inserindo-se nas chamadas políticas de segurança pública. Por isso, a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado devido a sua diversidade cultural, social e econômica.

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Mistério da Justiça – DEPEN/MJ (2009)[7], o Brasil possui 469.546 presos[8] distribuídos em 1.771 unidades penais[9] do país, porém, milhares deles ainda estão em delegacias de polícia[10]. Estima-se que de cada 100 mil habitantes no Brasil, 247 estão encarcerados.

A população carcerária no Brasil cresce de forma assustadora. Nos últimos nove anos (2000 a 2009), esse contingente aumentou 101,73%, saltando de 232.755 internos (dados de 2000) para 469.546 (dados de 2009)[11].

7 O Ministério da Justiça lançou em setembro de 2004, em Brasília, o Sistema de Informações Penitenciárias – INFOPEN, tendo como objetivo oferecer informações quantitativas detalhadas sobre o perfil dos internos penitenciários dos estados brasileiros, com a intenção de se tornar, futuramente, uma ferramenta de gestão no controle e execução de ações (articuladas com os estados) para o desenvolvimento de uma política penitenciária nacional integrada.

8 Dados Consolidados do Ministério da Justiça/DEPEN, 2009 (primeiro semestre). No referido documento leva-se em conta dados do sistema penitenciário estadual e polícia, os das Penitenciárias Federais do Paraná, Mato Grosso do Sul e Roraima. Do total de presos existentes no Brasil, 6,49% são do sexo feminino; 31,84% são provisórios; 0,65% são estrangeiros; 0,49% estão cumprindo medida de segurança e 56,53% condenados; 87,16% encontram-se nos sistemas penitenciários estaduais e 12,83% fora deles, em cadeias públicas e similares e 261 internos no Sistema Penitenciário Federal.

9 A princípio, do ponto de vista teórico, existem distinções quanto ao público alvo e os objetivos de cada unidade penal. Cada instalação prisional, conforme a Lei de Execução Penal – Título IV (Dos Estabelecimentos Penais) deve corresponder a um regime prisional. Embora previstos em lei, na prática estas distinções quanto às características das Unidades Penais e do seu público alvo não são respeitadas na política de execução penal no Brasil. Encontram-se presos provisórios em penitenciárias e condenados em cadeias públicas e presídios.

10 60.259 (Infopen 2009 – primeiro semestre).

11 O déficit atual é de 170.154 vagas no sistema penitenciário brasileiro – quase 1/3 do total

Lemgruber (2003, p. 316) chama atenção para o fato de que,

> *de uma maneira geral, os especialistas sustentam que o crescimento da população prisional ao redor do mundo não guarda qualquer relação com as taxas de criminalidade. Ou seja, o número de presos não cresceu porque havia mais infratores cometendo crimes. As taxas de encarceramento por 100.000 habitantes aumentaram, basicamente, por que os diferentes países adotaram legislações mais duras em dois momentos: na condenação (impondo penas mais longas) e na liberação de presos (limitando os benefícios que abreviavam as penas).*

Em valores brutos, a região Sudeste é que a mais encarcera no país, com 241.917 pessoas, ou seja, 51,52% da população carcerária nacional; seguida pelas regiões Sul, com 77.644 pessoas e Nordeste, com 77.628 pessoas, ambas com 16,53% da população carcerária brasileira[12]. As regiões Centro-Oeste e Norte são as que, em valores brutos, menos encarceram: 42.562 pessoas, 9,06% da população carcerária nacional; e 29.755 pessoas, 6,33% da população carcerária nacional, respectivamente[13].

Já quando comparado pela taxa de 100 mil habitantes, a região que mais encarcera no país é a Centro-Oeste com 321,88, seguida pela Região Sudeste com 310,65. A região Sul fica em terceiro lugar com 290,43, seguida pela região Norte com 203,47 e pela região Nordeste com 150,63.

Os estudos sobre o perfil do interno penitenciário brasileiro evidenciam que são em sua maioria: 73,83% jovens entre 18 a 34 anos — idade economicamente produtiva[14]; 93,51% do sexo masculino; 56,43% são pretos e pardos, com uma escolaridade deficiente (65,71% não completaram o ensino fundamental) [15] e oriundos de grupos menos favorecidos da população.

A reduzida presença numérica feminina no sistema penitenciário (6,49% da população nacional carcerária) tem provocado a invisibilidade das necessidades desta nas políticas penitenciárias, que em geral se ajustam aos modelos tipicamente masculinos. Um dado que merece destaque nesta discussão sobre a educação em espaços de privação de liberdade, é que muitas mulheres são mães e permanecem por um determinado período com o seu filho no cárcere. Ainda não possuímos políticas que abarquem a questão, principalmente garantindo os direitos destas crianças, inclusive a educação[16].

O MJ/DEPEN publicou em 2008 (Síntese das ações do DEPEN – ano de 2007 & metas para 2008) que ao menos 7 em cada 10 apenados que são soltos voltam a prisão. Segundo dados divul-

nacional de vagas existentes.

12 Em valores brutos, os Estados que mais encarceram no país são: São Paulo, com 158.704 internos, 33,79% da população carcerária total brasileira; Minas Gerais, com 46.885 internos, 9,98% da população carcerária; Paraná, com 36.371, 7,74% da população carcerária; Rio Grande do Sul, com 28.619 internos, 6,09% da população carcerária; Rio de Janeiro, com 25.962 internos, 5,52% da população carcerária; e Pernambuco, com 20.865 internos, 4,44% da população carcerária.

13 Já os que menos encarceram, também em valores brutos, são: Roraima, com 1.596 internos, 0,33% da população carcerária brasileira; Amapá, com 1.927 internos, 0,41% da população carcerária; Tocantins, com 1.969 internos, 0,41% da população carcerária; Alagoas, 2.299 internos, 0,48% da população carcerária; e Piauí, com 2.399 internos, 0,51% da população carcerária.

14 14,65% estão na faixa entre 35 a 45 anos e 6,49% acima de 45 anos.

15 7,71% são analfabetos. Somente 7,9% concluiu o ensino médio (destes, 0,68% possui o ensino superior incompleto, 0,38% o ensino superior completo e 0,02% pós-graduação).

16 Para maiores esclarecimentos sobre a discussão, ver: SANTA RITA, Rosangela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UNB em julho de 2006. Distrito Federal: Ministério da Justiça/Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2007.

gados pelo InfoPen/DEPEN/MJ em junho de 2008[17], 43,12% dos presos do país são "primários com uma condenação"; 23,87% são "presos primários com mais de uma condenação; e 33,01% são "presos reincidentes".

Os motivos de maior condenação são, respectivamente, roubo (29,65%), entorpecentes (22,86%), furto (16,94%) e homicídio (13,16%). Já com relação ao tamanho da pena, segundo dados divulgados pelo InfoPen/DEPEN/MJ (2009), 21,20% foram condenados a penas de 1 a 4 anos; 29,21% a penas de 5 a 8 anos; e 50,56% a penas superiores a 9 anos.

Conforme dados do InfoPen/DEPEN/MJ (2009), 21,81% dos internos estavam ocupados profissionalmente em 2009. Destes, somente 16,08% participavam de trabalho externo. A grande maioria, 83,92%, atuava dentro das próprias unidades, principalmente apoiando os estabelecimentos penais (35,51%) e/ou envolvidos na produção em parceria com a iniciativa privada (22,07%) e/ou de artesanato (16,01%).

Assim como o trabalho no cárcere, as atividades educacionais também não atendem a grande maioria dos apenados. Segundo o InfoPen/DEPEN/MJ (2009), somente 39.653 internos (9,68%) estão estudando no cárcere[18].

Calcula-se que o custo médio mensal de um apenado no Brasil, computando nesse cálculo despesas com alimentação, salários de funcionários, material de limpeza e higiene, água, luz, gás, telefone, combustível, medicamentos, manutenção predial e de equipamentos e manutenção de viaturas seja de R$ 750,00 em alguns Estados, alcançando em outros até R$ 1.200,00[19].

Em julho de 2006, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados divulgou um relatório fazendo uma radiografia das péssimas condições das prisões do país, denunciando superlotação, agressões, torturas e impunidade dos acusados dessas práticas; falta de tratamento médico; falta de banho de sol; má qualidade da água e da comida servida; revista vexatória e falta de autorização para visita; falta de assistência jurídica aos presos; insuficiência de programas de trabalho e de ressocialização.

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Justiça sobre o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), em 2008, evidencia-se que 59,73% dos projetos aprovados e convênios firmados com os estados com utilização de recursos do FUNPEN nos últimos 14 anos de sua existência, foram destinados a melhora da infra-estrutura do sistema penitenciário – reforma, construção de novas unidades e aquisição de equipamentos – contabilizando R$ 1.300.348.475,00 (93,4%) dos recursos investidos nos estados de 1995 a 2007. Apenas R$ 92.829.192,00 (6,6%) dos recursos utilizados pelos estados, foram investidos em 453 projetos objetivando a ampliação da aplicação das penas alternativas no país, bem como a capacitação dos agentes operadores da execução penal, a elevação de escolaridade e a capacitação profissional dos apenados, a implementação de projetos laborativos e de assistência ao interno, ao egresso e seus familiares.

3.2 Marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil

A educação é um direito humano subjetivo previsto em diferentes instrumentos legais, estando sintetizado na Constituição Federal de 1988 (art. 205): "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho". No artigo 208, estabelece-se o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, "sua oferta gratuita para todos os

17 Segundo o documento, 87% dos estabelecimentos penitenciários do país informaram os valores.

18 Sendo: 26,31% matriculados em atividades de alfabetização; 55% de Ensino Fundamental; 15,79% de Ensino Médio; 0,25% de Ensino Superior; e 2,63% em Cursos Técnicos.

19 Os dados apresentados são valores estimados divulgados pelo Ministério da Justiça/DEPEN no Seminário "Sistemas Penitenciários e Direitos Fundamentais" realizado nos dias 16 e 17/4/2008.

que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram.

Em âmbito internacional[20], as regras mínimas para o tratamento de prisioneiros, aprovadas no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, estabeleceu garantias específicas à educação nas prisões. Em que pese este documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, as orientações previstas ainda são restritivas, e não afirmam o caráter universal deste direito.

Na Declaração de Hamburgo a abordagem do direito à educação de pessoas presas avançou, afirmando-se expressamente a "preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos". O Plano de Ação para o Futuro, aprovado na V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), garante o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, proporcionando-lhes informações sobre os diferentes níveis de ensino e formação, permitindo acesso aos mesmos.

O documento propõe a elaboração e a implementação de programas de educação com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem, e estimula que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos de ensino e fomentando iniciativas para articular os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela (Declaração de Hamburgo, 1997, tema 8, item 47).

As regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing)[21] estabelecem normas acerca dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Prevê como um dos objetivos primordiais das instituições de tratamento destes jovens ajudá-los a assumir papéis socialmente construtivos e produtivos na sociedade. Para isso, é necessário centrar toda a atenção no seu desenvolvimento saudável, oferecendo-lhes uma capacitação adequada que garanta a sua reinserção social, evitando uma situação de desvantagem educacional.

Em maio de 1990, foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU novas e importantes resoluções sobre a educação em espaços de privação de liberdade (Resolução nº 1990/20) e sobre a educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção do delito (Resolução nº 1990/24). Dentre as recomendações mais importantes dos documentos para os Estados Membros, destacam-se: que proporcionem diversos tipos de educação que contribuam para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência; que as políticas de educação em espaços de privação de liberdade orientem-se no

20 "O Marco dos Direitos Humanos das Nações Unidas está constituído primordialmente por dois documentos de interesse para a educação em estabelecimentos penitenciários. O primeiro, a Declaração Universal de Direitos Humanos, foi aprovado pela Assembléia Geral em 10 de dezembro de 1948 em sua Resolução 217A (III). No artigo 26, declara expressamente, entre outras coisas, que *'toda pessoa tem direito a educação'*. Implicitamente, este direito não só inclui a educação básica técnica e profissional, mas também o direito ao desenvolvimento da própria personalidade na maior medida possível. O segundo instrumento é o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela Assembléia Geral em sua resolução 2200A (XXI), de 16 de dezembro de 1966 e que está em vigor desde 3 de janeiro de 1976. Nos seus artigos 13 e 14, proclama especificamente o direito de toda pessoa a educação. (…) No artigo 15, reconhece o direito de toda pessoa participar na vida cultural e gozar de seus benefícios. Estes dois instrumentos de direitos humanos internacionalmente reconhecidos, assinados por muitos dos Estados Membros das Nações Unidas, constituem o marco normativo para posteriores iniciativas na esfera da educação em espaços de privação de liberdade" (ONU & UNESCO, 1994, p. 71) (Tradução nossa).

21 Resolução nº 40/33 da Assembléia Geral da ONU.

desenvolvimento de toda a pessoa, levando em consideração os seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural; que todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, sendo incluídos em programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário, não devendo existir impedimentos aos internos para que participem de programas educacionais oficiais; e que devem propiciar os recursos necessários à equipe e docentes para que os reclusos possam receber a instrução adequada.

Nesta mesma direção foram aprovadas, ainda em 1990, duas importantes Resoluções (nº 45/111 e nº 45/122) que ratificam os princípios básicos para o tratamento dos reclusos, ampliando os marcos já estabelecidos, declarando que todos os reclusos têm direito a participar de atividades culturais e educativas, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa humana.

A Lei de Execução Penal Brasileira (Lei n° 7.210, de 11/7/84), marco legal mais importante na área, determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer à assistência educacional aos presos e presas. Nos artigos 17 a 21 esta assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: (a) obrigatoriedade do Ensino Fundamental; (b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; (c) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; (d) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Embora seja uma legislação avançada, segundo os especialista na área, não podemos deixar de observar uma certa restrição às oportunidades educacionais nos presídios, se comparada à educação fornecida aos jovens e adultos que não estão privados de liberdade. Apenas o Ensino Fundamental foi preceituado como obrigatório, não sendo prevista e garantida a possibilidade de acesso ao Ensino Médio ou à Educação Superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado, o que viola normas constitucionais que postulam como dever do estado a "progressiva universalização do ensino médio gratuito" (artigo 208, inciso II) e o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (artigo 208, inciso V).

A LDB (Lei nº 9.394, de 20de dezembro de1996), embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A 17ª meta prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação à distância. Já a meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários.

Diante do explicitado, a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional.

3.3 A educação como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal

A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade. Esta posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. Sem dúvida alguma, por outro lado, é possível ainda que muitos apenados participem inicialmente das atividades educativas por razões alheias à educação, como, por exemplo, sair das suas celas, estar com amigos ou evitar o trabalho etc.

Segundo diversos estudiosos do tema, a educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Esta educação pode ou não se reduzir ao nível da reincidência. Já os demais objetivos fazem parte de um objetivo mais amplo que a reintegração social e desenvolvimento do potencial humano.

Levando-se em consideração que o cárcere diante das questões anteriormente já explicitadas, tem como objetivo central a reinserção social do apenado, deverá estar estruturada de forma que possibilite, a qualquer custo, garantir os direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-lhe para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades deveriam possuir um "Projeto Político Institucional" que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho[22] do interno.

Esse projeto político-institucional deve contemplar a *intersetorialidade* da educação, integrando-a de forma articulada com outras políticas e programas de promoção que possam ser destinadas aos privados de liberdade. De outro lado, pela natureza socioeconômica e cultural do ambiente, a própria organização das ações educativas nos estabelecimentos penais deve seguir esse princípio.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.

Recente publicação produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006) direcionada à área socioeducativa, intitulada *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade*

22 A Lei de Execução Penal visando a "individualização da pena" prevê que a Comissão Técnica de Classificação deve apresentar propostas de "Plano de Atendimento Individualizado" aos internos, levando-se em consideração a pessoa humana, suas limitações e especificidades.

educativa[23] define a socioeducação como educação para socialização; o caminho do desenvolvimento pessoal e social; ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores: aprender a ser e a conviver. Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); *social* (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade).

> *A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2° da LDBEN: "a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (COSTA, 2006, p. 23).

A escola seja para crianças, jovens e adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, nesta concepção, deve ser concebida como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. É preciso romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que se vive, principalmente do mundo moderno.

O estudo realizado pela socióloga Julita Lemgruber (2004, p. 318) revelou que apenas 17,3% dos presos estavam envolvidos em alguma atividade educacional no Brasil. Levando-se em conta que 70% dos presos não terminaram o ensino fundamental e que cerca de 10% eram analfabetos, é razoável pensar que os sistemas penitenciários não parecem interessados em alterar tal quadro.

Tramitam atualmente no Congresso Nacional Projetos de Lei[24], alterando a Lei de Execução Penal, para que seja concedido aos presos e presas a remição da pena pelo estudo, algo semelhante ao que acontece hoje com o trabalho; enquanto isso não se efetiva legalmente, fica a cargo do juiz da execução penal nos estados, a interpretação do referido direito.

Em alguns Estados a prática da remição pelo ensino, embora não prevista na Lei de Execução Penal, já é adotada há tempos, com sucesso, à base de um dia de pena por dezoito horas de

23 Coleção produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos sob a coordenação técnica do professor Antônio Carlos Gomes da Costa: Livro 1 (Por uma política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas); Livro 2 (Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente); Livro 3 (As Bases Éticas da Ação Socioeducativa); Livro 4 (Parâmetros para a Formação do Socioeducador); e Livro 5 (Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa). DF: SEDH, 2006

24 Há diversas proposições legislativas versando sobre a educação no sistema penitenciário em tramitação nas Casas do Congresso Nacional. Dentre elas, três versando sobre a possibilidade de extensão da remição também pela educação: PL n° 4.230 de 2004 que propõe estender o benefício da remição aos presos que estiverem estudando (apensado ao PL n° 6.254 de 2005) – atualmente, com parecer do relator pela rejeição, o processo encontra-se pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania; PL n° 5.075 de 2001 (de iniciativa do Poder Executivo), promovendo várias alterações na LEP, inclusive a possibilidade de remição da pena pelo estudo – atualmente encontra-se, com parecer pela rejeição, pronto para pauta do Plenário; PL n° 3.569 de 1993, estabelecendo a remição de um dia de pena a cada dois dias de trabalho ou estudo, na impossibilidade do primeiro – embora aprovado na Câmara, ainda em 1993, o projeto recebeu substitutivo no Senado Federal em 1995, retornando a Casa de origem. Encontra-se, desde 2004, pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania com parecer pela rejeição do substitutivo do Senado e aprovação do projeto original.

estudo. Por um acordo tácito de interpretação da Lei, os juízes titulares das Varas de Execuções Penais de algumas regiões postulam que "conquanto a Lei de Execução Penal não exclui expressamente a possibilidade de remição pelo estudo e, considerando a finalidade maior do legislador no sentido de 'recuperar' o preso, justifica-se reconhecer o direito do condenado de remir parte da pena pelo estudo" (SORCI, 2000, p. 11).

Conforme é esclarecido pela Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal, a matéria da remição aqui no Brasil é considerada como nova em nosso Direito:

> *132 – A remição é nova proposta ao sistema e tem entre outros méritos, o de abreviar, pelo trabalho, parte do tempo da condenação. Três dias de trabalho correspondem a um dia de resgate. O tempo remido será computado para a concessão do livramento condicional e do indulto, que, a exemplo da remição, constituem hipóteses práticas de sentença indeterminada como fenômeno que abranda os rigores da pré-fixação invariável, contrária aos objetivos da Política Criminal e da reversão pessoal do delinquente.*
>
> *133 – O instituto da remição é consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100). Tem origem no Direito Penal Militar da Guerra Civil e foi estabelecido por decreto de 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. Em 7 de outubro de 1938, foi criado um patronato central para tratar da "redencion de penas por el trabajo" e a partir de 14 de março de 1939 o beneficio foi estendido aos crimes comuns. Após mais alguns avanços, a prática foi incorporada ao Código Penal com a Reforma de 1944. Outras ampliações ao funcionamento da remição verificaram-se em 1956 e 1963 (cf. Rodriguez Devesa, "Derecho Penal Espãnol", parte geral, Madrid, 1971. págs. 763 e seguintes). (Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal 213 de 09.05.1983 – Parágrafos 132 e 133).*

Ao contrário do Brasil, a matéria não é tão nova em outros países, principalmente na Europa, mas também na América Latina. Em vários deles, a remição não é só aplicada ao trabalho, também já é reconhecidamente prevista na educação.

Na prática, verifica-se que nos estabelecimentos penais, principalmente nos brasileiros, em que possuem ações regulares de ensino e também possuem vagas para trabalho, o maior interesse dos internos penitenciários está diretamente nas atividades laborativas, pois, além do ganho financeiro, oferecem a possibilidade do abatimento de parte da pena (por meio da remição).

Conforme Lemgruber (1999, p. 87), a existência de ações educacionais também não é garantia da presença dos internos, porque "a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos".

Reconhecidamente como atividades educacionais, poucas são as experiências que vem se consolidando ao longo dos anos no país. Vários estados possuem ações isoladas e muitas vezes não institucionalizadas. São geralmente projetos de curta duração e com atendimento reduzido[25]. Muitos não conseguem nem mesmo cumprir o que determina a Lei de Execução Penal, ou seja, o oferecimento do Ensino Fundamental para seus internos penitenciários.

> *O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem*

25 O Ministério da Educação, através do seu Programa "Brasil Alfabetizado", vem implementando, em parceria com as respectivas secretarias de estado de educação, uma proposta de alfabetização em diversos presídios brasileiros. Em algumas regiões, o Programa passa a ser a única proposta de educação para o interno penitenciário.

> *espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam. A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade.* (LEMGRUBER, 2004, p. 336)

Durante muitos anos, ninguém dentro do sistema penitenciário se preocupou com a capacitação profissional do interno. Hoje, embora ainda timidamente, inicia-se tal discussão. Acredita-se que por intermédio da qualificação profissional dos internos se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho. Diante das questões explicitadas, várias são as indagações que merecem a nossa atenção, dentre elas: qual o real papel da educação no sistema penitenciário? Como deve se efetivar uma educação para adultos privados de liberdade?

Recente artigo, publicado no Brasil,[26] assinado pelo pesquisador Marc de Maeyer (2006, p. 19), refletindo sobre se na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida, enfatiza:

> *[…] a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência etc.*

Criticando e refletindo sobre tal indagação, o pesquisador, recuperando os preceitos defendidos na Declaração de Hamburgo (1997), principalmente a de que "a educação é um direito de todos", independente de idade, raça, sexo, credo ou religião, afirma que educar é promover um direito, não um privilégio; que não se resume a um treinamento prático; mas sim é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania[27].

Defende uma educação global, porque, segundo ele, "recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência, auto-respeito, igualdade de gênero" (Maeyer, 2006, p. 35). Neste sentido, ela não será só formal ou informal, ministrada por professores e técnicos da área de educação. Mas sim se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes etc; bem como será de responsabilidade dos agentes penitenciários, dos assistentes sociais, psicólogos, médicos e enfermeiros[28].

Compreendida em uma concepção macro, devemos defender que "a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (…) a educação deve ser, sobretudo desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos" (MAEYER, 2006, p. 22).

É importante destacar que, apesar do aspecto educacional constar na Lei de Execução Penal,

26 Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 19 – julho de 2006. "Diversidade do Público da EJA".

27 O pesquisador nos chama atenção para o fato de que "a organização da educação na prisão reflete também as atitudes da opinião pública. Nos países em que o orçamento para a escola regular não é suficiente, fica difícil explicar por que a educação na prisão precisa de dinheiro público". Embora a educação na prisão seja também um direito de todos, segundo ele, "entretanto isso não parece ser uma realidade dentro da comunidade internacional de educação, mesmo quando muitas iniciativas são tomadas nos níveis locais e internacionais". Campanhas internacionais ou regionais geralmente dão pouca ou nenhuma atenção para esse problema que envolve dezenas de milhões de pessoas no mundo (MAEYER, 2006, p. 19).

28 É importante que compreendamos o "espaço de privação de liberdade" como um ambiente socioeducador. Neste sentido, todos os profissionais dos sistemas de privação de liberdade (sistema penitenciário e o socioeducativo) são socioeducadores.

no Código Penal e no Código de Processo Penal, estando em sintonia com as medidas necessárias para a promoção dos direitos da pessoa humana, na realidade do sistema penitenciário esses aspectos não são ainda plenamente aplicados. A educação nesse ambiente ocupa um papel secundário

Outro fato também muito esclarecedor é que na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos penais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborais no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são, em geral, totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano. Poucas unidades, na sua concepção, previram espaços a sua realização. Atualmente investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extra-muros.

3.4 Marco nacional e internacional da proposta de consolidação da política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade

Desde setembro de 2005, quando foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, com o objetivo de conjugar esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade, foram desenvolvidas várias atividades no sentido de estruturar tal política, destacando-se entre elas: (1) as Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; (2) a parceria com a UNESCO e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e do primeiro Seminário Nacional sobre educação nas prisões, que culminaram na elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário; (3) a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; (4) a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar.

Com a finalidade de avançar na consolidação de uma política nacional e ampliar o diálogo com a sociedade civil organizada, os dois Ministérios decidiram manter a estratégia de realização de seminários regionais e o segundo seminário nacional. Os seus encaminhamentos e conclusões tinham como objetivo dar respaldo para que as Unidades da Federação formulassem Planos Estaduais de Educação nas Prisões

Avançando sobre as questões por ora evidenciadas, o Ministério da Justiça, por meio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), apresentou uma série de ações e propostas que se destinam à prevenção, controle e repressão da criminalidade, atuando em suas raízes sócio-culturais, articulando ações de segurança pública com políticas sociais com a integração entre União, Estados e Municípios, atendidas as diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública.

O Programa propõe, entre outras ações, o desenvolvimento de políticas para a melhoria do sistema prisional que contemplem a valorização dos profissionais e o apoio à implementação de projetos educativos e profissionalizantes para as pessoas com penas restritivas de liberdade e aos egressos do sistema penitenciário. Apontando alternativas para as metodologias utilizadas atualmente, trata a segurança pública como uma política descentralizada e articulada com os Estados e Municípios, estimulando o reconhecimento dos programas de segurança como partes integrantes das políticas de inclusão social de habitação, educação, trabalho, lazer, assistência e geração de emprego e renda. No âmbito da União, propõe que as ações em diversos ministérios e secretarias nacionais sejam acionadas tanto para subsidiar o desenvolvimento do programa quanto para ampliar e qualificar seu alcance. Estas articulações, segundo o Programa, ocorrem em função da natureza comum da atividade e também da concepção compartilhada.

As discussões sobre a educação para jovens e adultos em espaços de privação de liberdade vêm alcançando, nos últimos anos, contornos internacionais. No transcurso do desenvolvimento

do Projeto Eurosocial[29] no ano de 2004, alguns países latino-americanos, membros fundadores do Consórcio Educacional, discutiram a possibilidade de introdução de outras temáticas que melhor pudessem responder suas necessidades e expectativas. O Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), propôs que se introduzisse a temática da educação no contexto de encarceramento como uma das temáticas substantivas do Projeto Eurosocial/Educação.

Como desdobramento dessa proposta, em junho de 2006, teve lugar em Cartagena de Índias (Colômbia), o primeiro encontro de Redes Eurosocial. Dentro deste marco, se organizaram as sessões de trabalho próprias do setor Eurosocial/Educação compostas por sessões plenárias e trabalhos temáticos, modulados ao redor dos cinco temas substantivos do Projeto: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Participaram dessa temática, Educação nas Prisões, os representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Brasil, Nicarágua e Honduras.

Nesse encontro, as propostas de ações de intercâmbio foram acordadas de maneira consensuada pelo conjunto dos participantes, com o objetivo de iniciar um processo reflexivo e estratégico de criação da Rede Latino-americana especializada no tema Educação nas Prisões.

Depois de uma série de reuniões de trabalho com a participação de representantes dos países latino-americanos que compõem a Rede Eurosocial/Educação, reunidos em Belo Horizonte, Brasil, no período de 20 a 24/11/2006, como parte das atividades no III Fórum Educacional Mercosul, foi organizado o Seminário Eurosocial de Educação nas Prisões.

No evento, compreendendo que a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito básico e tema fundamental na construção de políticas educacionais, o Uruguai, Argentina, El Salvador, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Peru, Paraguai e o Brasil, resolveram, na ocasião, instituir a *Red Latinoamericana de Educacion en Contextos de Encierro – Redlece*[30].

A implementação da Rede, dentre outros objetivos, tem como proposta impulsionar políticas públicas integrais e integradas que favoreçam a atenção para a educação em espaços de privação de liberdade, concebida como um direito ao longo da vida; trocar experiencias e informações, fomentando pesquisas e cooperação técnica entre os países; bem como atuar como um interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível internacional.

Além dos referidos eventos, o Brasil foi sede da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em 2009. A CONFINTEA ocorre, em média, de 12 em 12 anos e discute, desde 1949, a importância de ações voltadas para a educação de adultos. Foi a primeira vez que o encontro aconteceu em um país da América do Sul. A última Conferência ocorreu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo detalha um conjunto de recomendações que devem ser seguidas por agentes governamentais e não-governamentais.

Dada a relevância do tema, importantes passos foram dados pelo Ministério da Educação em

29 Eurosocial é um programa de cooperação técnica da União Européia que objetiva contribuir na promoção da coesão social na América Latina pelo fortalecimento de políticas públicas e da capacidade institucional para executá-las. Seu método principal de trabalho é o intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas entre administrações públicas européias e latino-americanas em cinco setores prioritários: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Esse programa parte do convencimento de que é possível contribuir para melhorar a eficácia e a eficiência das políticas públicas como mecanismos geradores de coesão social através da sensibilização dos lideres políticos e dos intercâmbios de experiências entre funcionários públicos europeus e latino-americanos com capacidade de tomar decisões. A finalidade principal dos intercâmbios de experiência é a introdução de orientações, métodos ou procedimentos inovadores de gestão que têm sido utilizados em outros países.

30 A partir das discussões no âmbito do grupo de trabalho que participou diretamente da implementação da Rede, identificou-se que, à luz do que vem sendo discutido em alguns países da América Latina, seria de fundamental importância que o projeto utilizasse como tema não a educação nas prisões, mas sim "Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade". Neste sentido, opta-se por compreender que a Rede amplia sua perspectiva de atendimento, levando-se em consideração não só os jovens encarcerados, mas também os que estão cumprindo medidas socioeducativas (www.redlece.org).

parceria com o Ministério da Justiça no campo político para que se consiga efetivamente implementar uma política pública de EJA que também atenda aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade no país. Ainda estamos vivenciando uma etapa introdutória, ou seja, o início de um processo de institucionalização da oferta de educação em âmbito nacional, mobilizando estudiosos, gestores e o poder público em geral a pensar sobre o tema, colocando-o na ordem do dia no país, porém ainda falta um grande investimento, principalmente no campo normativo.

3.5 Panorama geral da educação em espaços de privação de liberdade: algumas experiências brasileiras

Em virtude da ausência de informações oficiais documentadas sobre a experiência de educação no cárcere brasileiro, não é possível ainda apresentar dados consolidados de todos os Estados da Federação. Por isso, diante de alguns estudos realizados, analisando os contextos das ações de educação implementadas nos sistemas penitenciários estaduais, pode-se constatar que é ampla e diversa a realidade das ações desenvolvidas em cada Estado. Variam desde a estrutura física existente (assim como instalações físicas das escolas e/ou salas de aulas); características do corpo docente; existência de gratificações para o corpo técnico e docentes que atuam em atividades educacionais no cárcere; existência de uma proposta pedagógica distinta para o sistema penitenciário; de regulamentos sobre a remição pela educação; da intersetorialidade técnica entre Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela gestão da execução penal nos Estados etc.

Geralmente, as ações de educação dentro do cárcere são realizadas em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, mediante convênio de cooperação técnica. Segundo estudo realizado por Lemgruber (2004), 83,3% dos estados da federação mantinham, no período da pesquisa, convênios com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento de atividades educacionais e 17,3% dos internos do sistema do país estavam envolvidos em alguma atividade educacional[31].

Nos convênios de cooperação técnica, geralmente as Secretarias de Educação são responsáveis pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação de escolaridade que, dependendo do estado, vai desde a alfabetização até o Ensino Médio[32]. Neste sentido, respondem administrativamente pelo corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos. Já a Secretaria parceira responsável pela política de execução penal no estado (Secretarias de Justiça, de Administração Penitenciária ou equivalentes), por um corpo técnico auxiliar, desenvolve as chamadas atividades de cunho informal, não regular ou extra-classe: oficinas, *workshops*, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas etc.

Geralmente, além de se encarregar da gestão destas ações, as Secretarias são responsáveis pelo espaço físico, pela estrutura básica e infraestrutura das escolas, assim como da segurança dos docentes e profissionais das escolas.

Quanto aos convênios firmados entre as Secretarias de Educação e as respectivas Secretarias responsáveis pela gestão do sistema penitenciário nos estados, em vários, a relação é bastante tênue. Em muitos casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político-institucional. Geralmente as Secretarias de Educação têm pouca autonomia para realização das suas atividades.

Os gestores das escolas localizadas nos estabelecimentos penais, assim como as Secretarias de Educação as quais estão atreladas, também têm pouca autonomia dentro das unidades.

31 Acredita-se que o número de convênios deva ter aumentado, já que um dos objetivos do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação com o "Projeto Educando para a Liberdade" foi a ampliação das parcerias para a execução das ações de educação no cárcere. Dados divulgados pela UNESCO (2008) sobre a situação da educação em alguns estados brasileiros, informam que o sistema penitenciário brasileiro atende 14.643 internos com cursos de alfabetização, o que significa cerca de 45% do total de presos analfabetos.

32 A maior parte das experiências no país vão até o Ensino Fundamental. Algumas vêm desenvolvendo nos últimos anos o Ensino Médio.

Dependem quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola. Geralmente a relação é bastante tênue, muitas vezes tensa entre ambos, estando quase sempre limitados ao espaço da escola. Ultrapassar qualquer limite é estar desrespeitando o campo de atuação do outro. Constantemente são alvos de disputa de poder. Caso não possuam uma boa relação com o gestor da Unidade, as suas atividades se limitam exclusivamente ao espaço da escola.

Dentro de uma unidade penal, a escola geralmente é considerada pelos internos como um Consulado, um oásis dentro do sistema penitenciário. Segundo eles, é na escola que conseguem se sentir livres e respeitados. Por este e outros motivos, os profissionais que atuam nas escolas são muitas vezes criticados pelos agentes operadores da execução penal, principalmente pelos agentes penitenciários. Geralmente, encaram os docentes como profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados, não levando em consideração o grau de periculosidade dos mesmos.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. Para se executar qualquer atividade extra-classe, fora da rotina do dia-a-dia da escola e, principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade penal. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis.

Por outro lado, poucos são os profissionais que atuam nas escolas que compreendem e respeitam a rotina de segurança das unidades penais, que também enxergam o tênue equilíbrio emocional vivenciado cotidianamente intra-muros. Muitos chegam a desqualificar a rotina de segurança e, enfaticamente, a denunciam como excessiva[33]. Geralmente a relação entre os profissionais da escola e os da gestão prisional, principalmente da área de segurança, é bastante comprometida e tensa.

Somente alguns Estados realizam um processo de ambientação dos profissionais para atuarem no sistema penitenciário. A grande maioria, dependendo do estado, é composta por profissionais contratados, justificando a rotatividade constante de profissionais nas escolas, bem como a não consolidação de uma proposta político-pedagógica[34]. Muitos nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos. Saíram das Universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social[35]. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional

33 Alguns professores, em conversas informais, disseram que, após terem vivenciado algum fato intra-muros, atualmente compreendem melhor o cotidiano e os procedimentos de segurança muitas vezes criticados. Segundo eles, é como se reconhecessem que vivem cotidianamente em um "barril de pólvora", que qualquer faísca pode vir a gerar um conflito (explosão). É fundamental que se compreenda o cárcere não de forma utópica, como um "espaço poético", mas sim um espaço social de extrema tensão, de conflitos sociais. Denunciam que nunca tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de troca de experiências com o "outro" (profissionais do sistema penitenciário), não sendo capacitados para atuarem também como profissionais do cárcere, como também agentes operadores da execução penal.

34 Embora quase todos os estados hoje possuam Escolas de Gestão Penitenciária, poucas efetivamente desenvolvem um trabalho integrado com as Secretarias de Educação para uma capacitação introdutória e continuada dos servidores que atuam nas escolas intra-muros. As Secretarias parceiras geralmente não reconhecem os profissionais da área de educação (da Secretaria de Educação) como profissionais do sistema, provocando e intensificando o distanciamento entre os profissionais.

35 A Pedagogia Social é uma corrente da Pedagogia que se institui no Brasil à luz de experiências internacionais, principalmente da Europa, que visa a constituição de conhecimentos para lidar com experiências pedagógicas diferenciadas, tais como para população privada de liberdade, população de rua, portadores de necessidades especiais etc. A referida experiência vem se consolidando no meio acadêmico através de pesquisas e publicações de alguns professores da Faculdade de Educação da USP.

da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho[36].

Tais carências comprovam a necessidade imediata da reformulação de currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, introduzindo temas diversos das ciências sociais e políticas sociais, bem como da Pedagogia Social e que as Universidades incentivem e invistam em projetos de extensão e pesquisas que possibilitem a maior compreensão destes espaços, inacreditavelmente, ainda tão invisíveis na nossa sociedade.

Um outro elemento também muito presente na realidade das políticas educacionais do sistema penitenciário brasileiro, é que poucos são os profissionais que atuam nas escolas intramuros que participaram de um processo de formação continuada nos últimos anos. Muitos não retornaram aos bancos escolares e ainda experimentam práticas e utilizam materiais hoje considerados ultrapassados. É muito comum, por exemplo, nas escolas encontrarmos material produzido para crianças e não para jovens e adultos; bibliotecas com livros infantis e didáticos com conteúdo e metodologias ultrapassados.

Poucos são os Estados que oferecem algum incentivo, principalmente de ordem financeira, para os profissionais da área de educação atuarem no cárcere. Alguns Estados chegam a oferecer um percentual de gratificação que pode ultrapassar a 100% do salário bruto. Por outro lado, outros Estados que pagam um adicional de periculosidade para qualquer servidor que atua dentro do cárcere, desconhece e nega inadvertidamente ao profissional da educação que atua no sistema penitenciário tal gratificação[37].

Muitos professores que atuam no cárcere, geralmente vão por interesses particulares diversos, desde a possibilidade de trabalhar em horário diurno, até mesmo por questões de proximidade da escola a sua residência. Poucos foram os profissionais que iniciaram a experiência por interesses outros.

Geralmente por serem escolas regulares do período diurno[38], não são distinguidas como escolas para jovens e adultos; são consideradas como escolas regulares, muitas vezes para crianças e não fazem parte da política de Educação de Jovens e Adultos do Estado[39]. E como tal são acompanhadas e avaliadas, comprometendo o envio de material, recursos e a capacitação dos seus docentes e técnicos.

Quanto à infraestrutura, são geralmente espaços improvisados e precários, sem qualquer organização especial. Não há muitas exceções.

As ações de educação são realizadas indiscriminadamente, sem levar em consideração as

36 Cresce o número de vagas para profissionais com experiência em gestão de projetos educacionais, em práticas educativas e elaboração de material para projetos sociais. Cotidianamente ONGs e Instituições Públicas que atuam na área social necessitam de profissionais da área de educação com experiência em atividades sociais.

37 Várias e diversas são as justificativas apresentadas, dentre elas: que o adicional é somente para os "agentes operadores da execução penal", excluindo os professores que atuam intra-muros como tais; que são profissionais da Secretaria de Educação e não da Secretaria responsável pela execução penal, responsabilizando a Secretaria parceira pelo não pagamento; que no caso de alguns estados, todos os professores que atuam na capital, independente de trabalharem ou não no cárcere, estão expostos a locais perigosos (comunidades em constante conflito armado) e que também terão direito de pleitear tais "benefícios".

38 Em nenhum estado visitado, encontrou-se experiência de educação no cárcere no período noturno. Todas as turmas funcionam pela manhã e ou tarde. Por outro lado, poucas são as experiências de educação de jovens e adultos extra-muros que funcionam em período diurno no Brasil.

39 Para enquadrar-se na política de educação de jovens e adultos, primeiramente os alunos (internos) devem ser cadastrados e registrados no Censo Escolar do estado como pertencentes ao Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Em virtude que o extinto FUNDEF não previa o financiamento de experiências com o ensino regular de jovens e adultos, geralmente as Secretarias de Educação os cadastravam como simplesmente alunos do ensino fundamental. Agora com a previsão de financiamento no FUNDEB, espera-se que os mesmos passem a ser cadastrados corretamente. Em outros, a confusão se efetiva porque não são vistas pela Secretaria de Educação como "escolas diferenciadas" e estão sendo gerenciadas como uma escola extra-muros qualquer, não reconhecendo as suas reais especificidades.

características do público-alvo, do regime de atendimento da unidade (provisório, fechado, semi-aberto e aberto), bem como das características do espaço físico de cada unidade. Poucas são as escolas que possuem e atuam a partir de Projeto Político-Pedagógico, poucas são as escolas que estão inseridas dentro de uma Proposta Político-Institucional de execução penal de uma Unidade.

Com exceção de algumas experiências estaduais particulares, que vem organizando toda uma proposta política e administrativa para as ações de educação no cárcere, com pouquíssimas exceções, são experiências realizadas sem uma diretriz estadual. Cada escola desenvolve uma política particular, a critério simplesmente da sua gestão. Não possuem uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado.

Por não existir um material adequado produzido, dentro do Estado varia de escola para escola o tipo de material didático utilizado. Geralmente são materiais e recursos improvisados e adaptados àquela realidade. A maior parte das escolas não consegue oferecer material para todos os alunos.

Em virtude da ausência de atividades no cárcere que contemplem todos os internos, é comum nas experiências educacionais muitos internos que concluíram a Educação Básica retornarem aos bancos escolares intra-muros com o objetivo de prosseguir seus estudos, justificando, em determinadas situações, a necessidade de relembrar os conteúdos estudados extra-muros. Por isso, justifica-se a viabilização de cursos de Educação Superior dentro do cárcere, como hoje existe na Argentina e alguns países da Europa. É muito comum, em alguns Estados da Federação, os internos que já concluíram o Ensino Médio realizarem o vestibular para as universidades públicas do Estado, serem aprovados e não conseguirem se matricular e frequentar o curso pleiteado. Várias são as justificativas, dentre elas destacam-se: a morosidade da Vara de Execuções Penais em analisar os processos de alguns internos que já se encontram nos regimes semi-berto e aberto e teriam o direito de sair para estudar normalmente; no caso dos internos em regime fechado, de autorização judicial e de infra-estrutura (segurança e transporte) para atender a locomoção dos mesmos até as respectivas universidades. Tal situação cria nos apenados uma sensação de falta de perspectivas, principalmente intensificando o descrédito no sistema penitenciário, que os ilude, não efetivando a proposta iniciada.

3.6 Considerações finais

O ex-conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury começa o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, lembrando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos: "*A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente*".

Um pouco mais adiante, ao falar da função equalizadora da EJA, ele afirma: *"A EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas deve se saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas (…) Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização."*

Poderíamos escolher outras passagens deste importante documento da Educação de Jovens e Adultos, mas estas duas citações já nos ajudam a definir o campo da reflexão sobre os parâmetros da oferta de educação no sistema penitenciário. A oferta de educação para presos e presas, tanto na condição de provisórios quanto na de condenados, ou até mesmo para aqueles que cumprem medida de segurança, nos obriga a pensar a radicalidade da "especificidade própria" do seu tratamento consequente. É louvável a perspicácia do conselheiro ao enxergar o mais invisível dos segmentos da EJA.

De norte a sul do país, não se pode dizer que possuímos experiências homogêneas de educação em espaços de privação de liberdade. Em geral, são experiências bem distintas, com características particulares de acordo com a região e/ou unidade carcerária. Convivem no país experiências diversas: ensino regular; exame supletivo; projetos e programas de alfabetização

Quadro demonstrativo do sistema penitenciário brasileiro (número e proporção de internos que estudam por Estado)

Estado	Nº de Presos	Nº de internos em atividades educacionais	Percentual de internos em atividades educacionais
Acre	3.036	253	8,33
Alagoas	2.168	70	3,22
Amapá	1.925	147	7,63
Amazonas	3.507	219	6,24
Bahia	8.425	672	7,97
Ceará	12.676	*	*
Distrito Federal	7.712	702	9,10
Espírito Santo	6.244	1.361	21,79
Goiás	9.109	296	3,24
Maranhão	3.378	29	0,85
Mato Grosso	10.342	764	7,38
Mato Grosso do Sul	10.045	401	3,99
Minas Gerais	22.947	2.731	11,90
Pará	7.825	1.276	16,30
Paraíba	8.633	376	4,35
Paraná	21.747	2.870	13,19
Pernambuco	18.888	3.400	18,00
Piauí	2.244	341	15,19
Rio de Janeiro	22.606	3.718	16,44
Rio Grande do Norte	3.366	122	3,62
Rio Grande do Sul	26.683	1.729	6,47
Rondônia	5.805	*	*
Roraima	1.435	60	4,18
Santa Catarina	11.943	1.145	9,58
São Paulo	145.096	16.546	11,40
Sergipe	2.242	113	5,04
Tocantins	1.638	168	10,25

FONTE: Ministério da Justiça/ Departamento Penitenciário Nacional – 2008

* Número não informado.

RJ = O valor não foi informado pelo DEPEN/MJ, mas sim pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

diversos; atuação de organismos públicos e de organizações não governamentais etc. Enquanto alguns Estados consolidam uma política fundamentada em princípios e metodologias, outros iniciam ainda os seus primeiros passos. Neste sentido, incentivadas e auxiliadas pelos Ministérios da Educação e da Justiça, algumas experiências estaduais começam um processo de alinhamento a uma proposta política de execução penal.

Diante do exposto, é importante se ressaltar que, embora a experiência com a educação em espaço de privação de liberdade no país já remonte há alguns anos, avançando principalmente no campo legal, com uma legislação, a luz dos tratados internacionais no campo dos direitos humanos – como a maior parte das experiências dos países da América Latina – que a fundamenta como direito subjetivo fundamental, ainda não se consolidou com uma política para a execução penal. São contextualizadas como experiências isoladas não alinhadas a uma proposta político-pedagógica nacional de execução penal. Ainda se organizam como projetos de governos e não como política de Estado.

O Brasil ainda não possui uma diretriz nacional para a política de educação em espaço de privação de liberdade. Portanto, cada estado apresenta uma proposta para a implementação das suas ações. Muitos sequer possuem uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improviso de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional.

Dentro deste contexto, não adianta simplesmente replicar o modelo de escola existente – e atualmente criticado – para o sistema penitenciário, sem levar em consideração todos os elementos que identificam e caracterizam a privação de liberdade. É necessário que as escolas nos estabelecimentos penais compreendam as reais necessidades do sujeito privado de liberdade e estejam voltadas para a garantia de direitos e de valorização à reinserção social.

Não se pode, sem sombra de dúvida, deixar de destacar que também se compreende que esta escola está em um contexto da execução penal; onde, em detrimento de uma política de reinserção social, valoriza-se uma política de coerção e custódia; em detrimento da garantia dos direitos humanos, valoriza-se, a qualquer custo, a segurança.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, é importante destacar que a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros é direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade e que somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão, condição para satisfazer esse direito. Para esta institucionalização, é necessário o estabelecimento de um marco normativo até hoje inexistente. Neste sentido, justifica-se a necessidade premente da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Rio de Janeiro (RJ), 9 de março de 2010.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala da Direção da Escola SESC de Ensino Médio, em 9 de março de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

Bibliografia

ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21ª ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 A.

_____. *Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas: Conceitos e Princípios Norteadores.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 B.

_____. *Parâmetros para a Formação do Socioeducador: uma proposta inicial para Reflexão e Debate.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 C.

_____. *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 D.

_____. *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa: Referenciais Normativos e Princípios Norteadores.* Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 E.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 2003 (Dissertação de Mestrado orientada por Rosália Duarte).

_____. *Educação e Trabalho como propostas políticas de execução penal*. ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

_____. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UERJ/IFCH, 2009 (Tese de Doutorado orientada por Ignácio Cano).

LEMGRUBER, Julita. *Alternativas à pena de prisão*. Anais da Conferência promovida pela Secretaria de Estado de Justiça do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEJ-RJ, 1994.

_____. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Forense: 1999.

_____. *Controle da Criminalidade: mitos e fatos*. Encarte da Revista Think Tank. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 2001

_____. *Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública*. Acordo de Cooperação Técnica: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Serviço Social da Indústria e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Distrito Federal: 2004.

MAEYER, Marc. *Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?*. In:
MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (Orgs.). *História das prisões no Brasil, vol. 1*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. *História das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Brasil). *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)*. Distrito Federal: MJ, 2008.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/Departamento Penitenciário Nacional (Brasil). *Síntese das Ações do*

Departamento Penitenciário Nacional: ano 2007 & Metas para 2008. Distrito Federal: DEPEN, 2008.

_____. *Guia de Referência para a Gestão da Educação em Serviços Penais*. Distrito Federal: DEPEN, 2008.

_____. *Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários*. Distrito Federal: DEPEN, 2008.

_____. *Educação em Serviços Penais: Fundamentos de Política e Diretrizes de Financiamento*. Distrito Federal: DEPEN, 2005.

MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. *In*: MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (orgs.). *Historia das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 277-317.

OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES – UNESCO. *Na vida estamos em constante aprendizagem, mesmo não querendo aprender*. Bélgica: UNESCO, 2005.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação Escolar entre as grades*. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

ONU & UNESCO. *La Educación Básica em los Establecimientos Penitenciarios*. EUA; Viena: 1994.

RODRIGUES, Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. *Apud* MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. *In*: MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (orgs.). *Historia das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 277-317.

SANTA RITA, Rosangela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UNB em julho de 2006. Distrito Federal: Ministério da Justiça/ Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2007.

SORCI, Almeida. Caderno Juízes para a Democracia, ano 5, nº 21, jul./set. 2000, p. 11

UNESCO. *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*. Hamburgo: UNESCO & ONU, 1994.

_____. *Educación en Prisiones em Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*. Brasília: UNESCO, 2008.

YAMAMOTO, Aline et alii (orgs.). *Cereja discute: educação em prisões*. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010 (*)

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea "c" do parágrafo 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/96 com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 7 de maio de 2010,

CONSIDERANDO as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades;

CONSIDERANDO as propostas encaminhadas pelo Plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais;

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO que o Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à "preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos", por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação;

CONSIDERANDO que o projeto "Educando para a Liberdade", fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária;

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação;

(*) Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

Art. 4º Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social, os órgãos responsáveis pela educação nos Estados e no Distrito Federal deverão:

I – tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob sua responsabilidade;

II – promover, em articulação com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;

III – implementar nos estabelecimentos penais estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 9° A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 1º Recomenda-se que, em cada unidade da federação, as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado, comum a todos os estabelecimentos.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei n° 7.210/84.

Art. 13 Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14 Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.

Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no *caput* deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se quaisquer disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/6/2010, Seção 1, Pág.20.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – UF: DF
RELATORES Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisco Aparecido Cordão, Maria das Dores de Oliveira, Mozart Neves Ramos e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.
PROCESSO Nº 23001.000190/2004-92
PARECER CNE/CEB Nº 6/2010
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/4/2010

I – RELATÓRIO

Em 8 de outubro de 2008, por meio do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Naquela ocasião, a matéria foi discutida e aprovada com declaração de voto dos conselheiros Cesar Callegari e Maria Izabel Azevedo Noronha.

Em 29 de outubro, o Parecer foi enviado para o Gabinete do Ministro, para fins de homologação, o que não aconteceu, tendo o processo retornado a este Conselho em 8 de janeiro de 2010, acompanhado da Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que transcrevemos na íntegra:

> *Trata a presente Nota Técnica de análise do Parecer CEB/CNE nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e sobre a proposta de Resolução que o acompanha, da conselheira Regina Vinhaes Gracindo, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.*
>
> *I – ANTECEDENTES DO PARECER CNE/CEB nº 23/2008*
>
> *Cabe receber referência, inicialmente, ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e à Resolução que o acompanha, nº 1/2000, de autoria do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim como aos Pareceres CNE/CEB nº 36/2004 e CNE/CEB nº 29/2006 e às respectivas propostas de Resolução, de autoria do conselheiro Arthur Fonseca Filho. O primeiro teve homologação por parte do Ministério da Educação, enquanto os dois últimos retornaram ao CNE, com solicitação de reexame.*
>
> *O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e sua proposta de Resolução dispuseram-se à revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, no que tange a algumas diretrizes operacionais, retomadas pelos Pareceres nº 36/2004 e nº 29/2006, retornados ao CNE. A Comissão Especial designada pela CEB para elaborar novas Diretrizes Operacionais sobre EJA teve como primeira tarefa " identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais". Três temas foram identificados: (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; (2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.*

Em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, foram projetadas e realizadas três audiências públicas, em 2007, em Florianópolis, Brasília e Natal, tendo havido uma média de participação de 70 pessoas, em cada uma delas. Três documentos foram oferecidos para subsidiar o debate: (1) "Idade para EJA", produzido pela professora Isabel Santos Mayer; (2) Exames supletivos/certificação na Educação de Jovens e Adultos", preparado pela professora Maria Aparecida Zanetti; (3) " Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede", proposto pela professora Maria Luiza Pereira Angelim. Por edital, o CNE selecionou o professor Carlos Roberto Jamil Cury, como consultor, com o objetivo de subsidiar as discussões e a deliberação da CEB sobre os três temas escolhidos. O consultor, professor Jamil Cury, acompanhou as audiências e preparou um documento, entregue ao CNE, "Novos passos da Educação de Jovens e Adultos".

II – SOBRE A IDADE MÍNIMA PARA CURSOS E EXAMES SUPLETIVOS

Quanto à questão da idade mínima para matrícula nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e realização de exames, o Parecer nº 23/2008, com base no documento do professor Jamil Cury, faz um alerta no que diz respeito aos "exames supletivos", considerados como de "massa", que se diferenciam da avaliação no âmbito da EJA: eles "devem ser cuidadosamente controlados a fim de não se perderem sob padrões inaceitáveis". O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. E segundo argumentos que considera relevantes para tratar a matéria idade, o novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. Os argumentos passam pela alegação de ***juvenilização*** *da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma "migração perversa" do ensino sequencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Observe-se que o texto que subsidiou o debate nas audiências propõe a alteração da idade para 18 anos, quer se trate de ensino fundamental ou de ensino médio, sem distinção. O Parecer ainda recomenda o estabelecimento do "ano de 2013 como data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos". O Parecer registra também a complexidade do tema, o que ficou observado no fato de não ter havido consenso entre os participantes das audiências, embora prevalecesse entre os 15 grupos que se reuniram, nas três audiências, a perspectiva de aumento da idade para a realização dos exames e da matrícula nos cursos de EJA.*

A comissão aprovou por unanimidade o Parecer da conselheira Regina Vinhaes Gracindo e a Câmara de Educação Básica também o fez do mesmo jeito. A proposta de Resolução consolida o Parecer aprovado.

III – CONSIDERAÇÕES

A questão não é de todo pacífica e, portanto, não é de fácil solução. Alguns pontos merecem ser considerados.

O próprio documento do consultor traz a opinião dos não defensores da alteração da idade: "Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 e 18

anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar" (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social". O texto que subsidiou o debate diz do conhecimento dos "prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA".

Também ao declarar seu voto favorável ao Parecer e registrar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, o presidente da Câmara de Educação Básica, conselheiro César Callegari, manifestou dúvidas, no que diz respeito à elevação da idade para matrícula em EJA, sobre a capacidade de os sistemas de ensino atenderem jovens de 15 a 17 anos e de impedirem a evasão escolar. "No meu entendimento", explicita o conselheiro, "a proposta terá como consequência a redução, de fato, de alternativa escolar para um significativo contingente de jovens". Continua: "É mais: perdurando o dispositivo da LDB que facilita o acesso a exames para jovens a partir de 15 (quinze) anos, é de se presumir que a proposta em tela vai induzir um novo contingente de jovens a abandonar, de vez, a alternativa de frequentar cursos estruturados de EJA para se dedicarem exclusivamente à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, via exame". E propõe: "A meu ver, melhor faremos ainda dentro do Parecer e do Projeto de Resolução, se para essa faixa etária dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos de idade, estimularmos o desenvolvimento de propostas de cursos inspirados na integração de componentes profissionalizantes aos demais conteúdos dos atuais programas de EJA".

A conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, também em declaração de voto, elogia e aprova o Parecer e a proposta de Resolução, mas discorda da elevação da idade para 18 anos para matrícula em EJA. Explicitando que a divergência vem da "experiência como educadora da rede pública de São Paulo", declara: " … li com bastante atenção toda a argumentação lançada no Parecer em questão, mas não creio que ela seja suficiente para responder à realidade nacional". Afirma ainda que "entende que o parecer em comento seja aprovado em sua íntegra, exceção feita ao ponto em que se debate a idade mínima para ingresso de estudantes na modalidade de ensino denominada EJA".

A conselheira Regina Vinhaes Gracindo, relatora, ao resenhar o trabalho dos grupos nas audiência públicas, anota algumas observações, das quais duas podem aqui ser destacadas: "[…] um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo […] "Muitos grupos […] externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos[…]".

Sobre um dos argumentos favoráveis à elevação da idade, pode-se trazer a informação de que há constatação estatística, por parte do INEP e do IBGE, de que não tem havido, na quantidade propalada, a migração dita "perversa" do ensino fundamental sequencial regular para a EJA.

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vendo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades.

Em outras palavras, é importante que a legislação não seja um impedimento a mais nas "escolhas" feitas pelos jovens, isto é, quando os jovens sabem das possibilidades, sabem que a elas têm direito, sabem que podem requere-las para suas vidas. O exercício da liberdade, como exercício democrático, não é exercido como direito pelas populações pobres em nosso país e, como tal, é de se esperar que se poderia estar criando um óbice a mais nos sistemas desiguais ainda prevalentes na sociedade brasileira, especialmente considerando que 71% dos jovens de 15 a 17 anos são oriundos de famílias com nível de renda abaixo de 1 salário mínimo (INEP, 2009). Utilizar marcos legais pode ser útil, sim, se for para garantir que a flexibilidade da legislação sirva para possibilitar condições concretas de acesso à educação para esses jovens, porque entende suas condições de vida e de necessidade de trabalho precoce, sua origem pobre, sua escolarização marcada por descontinuidades, repetências, exclusão. O leque de possibilidades deve estar a serviço da cidadania, ancorado no princípio da qualidade.

Nesse sentido, também é digna de nota a promulgação recente, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consolida o direito público subjetivo para a educação básica (educação infantil, a partir dos 4 anos de idade, ensino fundamental e ensino médio) para toda a população e estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos, determinando um período de carência até 2016. Dessa forma, o Legislativo sinaliza com a perspectiva de ampliar o dever constitucional do Estado brasileiro – até então definido para o ensino fundamental – no âmbito da educação básica, o que certamente produzirá efeitos impactantes na situação da educação infantil e, especialmente, no esforço de universalizar o ensino médio, ainda de baixo acesso no país. O que parecerá de difícil convivência é a ampliação da obrigatoriedade da oferta de ensino até os 17 anos e a proibição aos jovens de 15 a 17 anos de poderem se matricular na modalidade EJA.

Estudos elaborados pelo INEP com base nos dados da PNAD 2007 demonstram que do total de 10,2 milhões de jovens nesta faixa etária, apenas 50% (5,1 milhões) frequentavam a escola na série adequada à idade, 1,8 milhão tinham de 1 a 2 anos de defasagem e mais de 1 milhão de jovens apresentavam mais de 3 anos de defasagem idade-série. Com relação aos que não estavam frequentando a escola, que totalizavam 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos, apenas 290 mil concluíram sua última série na idade adequada e cerca de 1,3 milhão já tinham mais de 2 anos de defasagem quando deixaram de frequentar a escola. São dados que revelam uma expressiva demanda potencial pela EJA e que precisam ser considerados em qualquer decisão.

É importante salientar que o Parecer nº 23 foi motivador da criação de um grupo de trabalho no interior do MEC com o objetivo de debater a situação educacional destes jovens e pensar alternativas para garantir o acesso à educação para esta população. Tais discussões norteiam-se pelo reconhecimento de que estas alternativas, quer seja a oferta do ensino regular, da educação integrada à qualificação profissional ou da própria EJA, são faces de uma mesma preocupação, que traduz-se na necessidade de políticas que garantam o direito à uma educação de qualidade.

Pleitear a permanência do oferecimento de cursos de EJA, aos jovens de 15 aos 17 anos, não tem dispensado o Ministério da Educação de pensar formas mais adequadas de tratar esta faixa etária da população. Assim é que a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vêm trabalhando, em conjunto, no sentido de poderem oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma formação mais criativa,

diferenciada, levando em consideração as potencialidades dos jovens e os desafios que enfrentam no mundo de hoje.

IV – SOLICITAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

De posse desses argumentos e fatos legais, e com base na eficiência do diálogo e da imperiosa necessidade de reflexão continuadamente, o MEC solicita, então, à CNE/CEB que possa rever especificamente este ponto do Parecer nº 23/2008 e da proposta da Resolução, não consolidando a alteração da idade para a matrícula nos cursos de EJA, e sim permanecendo 15 anos como idade mínima para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, argumentando em favor da expansão do direito à educação, e destacando, nesse sentido, a formação original da LDB que não fixou idade de ingresso em cursos de EJA, por entender que há especificidades para este atendimento que não competem com a educação chamada regular (que se quer para todas as crianças e adolescentes com qualidade e sucesso) e que não pode ser alterada, não apenas por esses novos argumentos, mas por ser matéria de prerrogativa congressual.

Ao mesmo tempo, propõe que o Parecer, de forma prospectiva, possa recomendar às redes municipais e estaduais que, de forma colaborativa, possam buscar, no âmbito da legislação em vigor, as formas mais adequadas, mais flexíveis, mais criativas de oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma proposta pedagógica que leve em consideração suas potencialidades, suas necessidades, suas expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

Assim, reconhecendo o papel que o Conselho Nacional de Educação vem desempenhando no sentido de normatizar a educação, o Ministério da Educação renova a convicção na força de diálogo franco e aberto, com vistas à formulação e à consolidação de políticas públicas no país.

Nas sessões relativas aos meses de fevereiro, março e abril de 2010, a Câmara de Educação Básica debateu o assunto, contando com a participação dos dirigentes da SECAD/MEC, que tiveram a oportunidade de oferecer subsídios adicionais e ratificar as posições por eles já manifestadas.

A CEB decidiu, ao final, atribuir aos conselheiros presentes, conjuntamente, a responsabilidade de relatar este Parecer.

Após exaustiva análise dos termos do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, considerou-se indispensável preservar seus elementos constitutivos, alterando apenas os que dizem respeito aos parâmetros de idade mínima e certificação dos exames de EJA, que motivaram a necessidade do reexame.

Histórico

Dadas as demandas de entidades nacionais ligadas à Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução nº 1/2000, cujo relator foi o eminente conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, começaram a ser revisitadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2004. Inicialmente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, da lavra do Conselheiro Arthur Fonseca Filho, que indicava complementações julgadas necessárias pela Câmara de Educação Básica. Como consequência das considerações contidas em Notas Técnicas advindas da SECAD/MEC (memorandos de nºs 98 e 103), este Parecer foi reencaminhado à Câmara de Educação Básica, para nova análise. Posteriormente, a partir de estudos e consultas às Coordenações Estaduais de EJA de oito Estados brasileiros, o mesmo conselheiro exarou o Parecer CNE/CEB nº 29/2006, cuja proposta de Resolução decorrente propugnava nova redação para o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Não tendo sido homologado pelo Ministro da Educação, o referido parecer e sua respectiva Resolução retornaram à CEB para reexame. Para tanto, em 2007, a CEB designou Comissão

Especial cuja responsabilidade era a de elaborar nova proposta sobre o tema. Integraram a referida comissão os Conselheiros Adeum Sauer (presidente), Gersem José dos Santos Luciano, Maria Izabel Azevedo Noronha, Regina Vinhaes Gracindo (relatora) e Wilson Roberto de Mattos. (Portaria CNE/CEB nº 2, de 20 de setembro de 2007)

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo: 1) **duração** e **idade mínima** para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; 2); **idade mínima** e **certificação** para os exames de Educação de Jovens e Adultos; 3) e a relação **Educação a Distância** e Educação de Jovens e Adultos.

Por intermédio do Edital CNE nº 2/2007, decorrente do Projeto 914 BRA 1121 "Fortalecimento Institucional do Conselho Nacional de Educação", da UNESCO, o CNE selecionou consultor cuja atribuição foi a de elaborar estudos para subsidiar as discussões e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre os três temas destacados. O consultor selecionado foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Como produto final da consultoria, foi entregue à CEB, em novembro de 2007, o documento intitulado "Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos", de autoria do referido consultor, do qual muitas reflexões e indicações foram incorporadas ao presente Parecer.

A partir de sua designação, a Comissão estabeleceu forte articulação com a SECAD/MEC, no sentido de estabelecer estratégias para envolvimento de diversos segmentos da sociedade e órgãos do Estado, no processo. Com esse intuito, foram realizadas três Audiências Públicas, por meio das quais foi possível estabelecer diálogo com entidades do campo educacional visando receber contribuições substantivas sobre os três temas destacados. Com uma média de 70 participantes por audiência, num total aproximado de 210 representantes, as referidas audiências ocorreram: (i) em três de agosto de 2007, em Florianópolis, SC, para atendimento às regiões Sul e Sudeste; (ii) em 14 de agosto de 2007, em Brasília, DF, para atender às regiões Norte e Centro-Oeste; e em 30 de agosto de 2007, na cidade de Natal, RN, para congregar representantes da região Nordeste.

As audiências contaram com a participação da Comissão Especial do CNE, do Consultor da UNESCO, de representantes da SECAD/MEC, André Luiz de Figueiredo Lázaro, Timothy Denis Ireland, Elaine Cáceres e Carmen Isabel Gatto, de dirigentes municipais e estaduais de educação e de representantes de instituições do segmento educacional ligadas à EJA.

Para balizar e incentivar os debates ocorridos nas audiências públicas foram elaborados documentos relativos aos três temas eleitos: sobre o tema *Idade para EJA*, o texto foi produzido pela professora Isabel Santos, membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e coordenadora pedagógica de Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA); para o tema *Exames Supletivos/Certificação na Educação de Jovens e Adultos,* foi elaborado documento pela professora Maria Aparecida Zanetti, da Universidade Federal do Paraná, à época Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná e membro do Fórum Paranaense de EJA; e o documento intitulado *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede,* elaborado pela professora Maria Luiza Pereira Angelim, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação.

Como pano de fundo para as reflexões e indicações a serem apresentadas sobre os três temas do presente Parecer, torna-se importante situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto do direito à educação. Para tanto, o estudo *Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos* traz relevantes considerações e, dentre elas, destacam-se:

"A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição como também ela é um direito civil e político. Sinalizada na Constituição e explicitada na LDB a Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Essa tipificação da Educação Básica tem o condão de reunir as três etapas que a constituem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

E como se trata de um direito juridicamente protegido, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito.

O Ensino Fundamental, etapa do nível Educação Básica, foi proclamado um direito público subjetivo. Esse caráter imprescindível do Ensino Fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Assim, para a Lei Maior, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

(…)

Mas é preciso atentar que a inscrição desse direito na Constituição foi tanto produto dos movimentos que lutaram por esse modo de registro e dos que entendem sua importância e necessidade no mundo contemporâneo quanto de uma consciência subjetiva: o da dignidade de cada um e dos impactos subjetivos sobre essa dignidade quando esse direito ou não se dá ou se dá de modo incompleto ou irregular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não quis deixar este campo em aberto. Por isso o § 1º do art. 37 é claro:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas (…)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (…) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

(…)

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil conheceu a redação de outra determinação constitucional. Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal não só prescreve que *a lei estabelecerá o plano nacional de educação* como busca fechar as duas pontas do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo *erradicar = eliminar pela raiz)* e obrigar-se a garantir o direito à educação pela *universalização do atendimento escolar.*

Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, não só contempla a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de *Modalidades de*

Ensino como já em seu texto introdutório dispõe, no tópico de nº 2, que, entre as prioridades das prioridades, está *a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.*

No diagnóstico próprio do capítulo de EJA no PNE exige-se uma *ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.* Observe-se que sendo a EJA uma competência compartilhada (cf. por exemplo, art. 10, II, da LDB), este trecho põe o termo *governo* no plural. Nas Diretrizes, igualmente e de novo, se coloca a figura dos *poderes públicos* (plural!) como responsáveis da tarefa, mesmo que seja a EJA do nível do Ensino Fundamental.

(…)

Tais metas do PNE contêm, se contarem com os devidos recursos, virtualidades importantes para ir fazendo do término da função reparadora novos passos em direção à função equalizadora e dessa para a qualificadora.

(…)

Assim, a Lei do PNE explicita sob clara provisão legal que a EJA é *um direito público subjetivo (Constituição Federal, art. 208, § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.*

(…)

A Emenda Constitucional nº 14/2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), seguida da Lei nº 9.424/96, foi substituída pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Esta deu nova redação a vários artigos concernentes à educação ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O inciso II da nova redação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) inclui nos respectivos Fundos todas as *diversas etapas e modalidades da educação presencial,* inclui as *metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação* e no § 4º desse mesmo artigo,[1] dispõe que a distribuição dos recursos do Fundo para a EJA, consideradas a totalidade das matrículas do Ensino Fundamental, será de *1/3 das matrículas no primeiro ano, 2/3 no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.* Consequente a essa emenda, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.494/2007 regulamentando o FUNDEB.

Essa lei refere-se também à Educação de Jovens e Adultos em alguns dos seus artigos, como é o caso do seu art. 11:

> *Art. 11 A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos termos da alínea c do inciso III do* caput *do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.*

1 Aqui torna-se importante explicitar que o ensino regular é o que está sob a lei. A educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades. Os níveis se referem ao grau: Educação Básica e educação superior e suas devidas etapas. E as etapas possuem especificações entre as quais as modalidades. Modalidades são um modo específico de distinguir as etapas e os níveis. Quando essa especificação se faz sob o signo da idade, ela busca identificar as fases da vida. Nesse caso, as chamadas etapas *da idade própria* são tão *modalidades* quanto as referidas aos que *não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram*. Nesse sentido, as modalidades abrangem, além das faixas etárias, outros modos de ser como os relativos a etnias ou a pessoas com necessidades educacionais especiais.

(…)

Esses dispositivos, associados à assinatura do Brasil a convenções internacionais, elevaram o direito à educação de todos de um direito da cidadania nacional para um direito humano. A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador de determinados direitos inalienáveis: os direitos do homem. A forma mais acabada dessa consciência, no interior da Revolução Francesa, é a Declaração de 1789: *Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos*. Essa mesma declaração afirma que a finalidade de toda e qualquer associação política é a de assegurar esses direitos naturais e inalienáveis. Ou em outros termos: os direitos do homem precedem e condicionam os direitos do cidadão.

Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação.

Entre esses bens está a educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias Convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, a fim de que todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida social, política e cultural.

Como diz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos:

> (…) *a Educação Básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio-culturais* (sic)*;*

Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito *ao longo de toda a vida*.

Vê-se, pois, que a EJA, lentamente, vem ampliando um espaço legal que deveria ter tido desde a Constituição Federal de 1988 e, consequente a isso, ter fontes de meios e recursos para dar conta de suas finalidades, metas e objetivos."

Quanto ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe na LDB, vale destacar:

> *Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.*
>
> *§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*
>
> *§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.*
>
> *§ 3º A* Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008).
>
> *Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.*
>
> *§ 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:*

> ***I –*** *no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos;*
>
> ***II –*** *no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.*
>
> *§ 2º – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.*

Também a Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, que identificou as demandas da sociedade civil e política no contexto de todas as modalidades e etapas da Educação Básica, indicou a importância do atendimento aos jovens e adultos ao estabelecer a necessidade de *consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.*

A partir dessas considerações, que sustentam a identificação da Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo, o presente Parecer trata, a seguir, das três questões operacionais anteriormente descritas.

Análise

1. Idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

O estudo *Novos Passos da Educação de Jovens e de Adultos*, no quesito referente à duração dos cursos de EJA, assim se coloca:

> "O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 contempla a questão de se determinar nacionalmente a *duração mínima dos cursos denominados "cursos supletivos"* e de *regulamentar a idade mínima de início desses cursos.*
>
> Esse Parecer propõe 2 (dois) anos de duração para a EJA no segundo momento do Ensino Fundamental (5º a 8º anos) e de 1 ano e meio para o Ensino Médio.[2]
>
> (…)
>
> O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 29/2006, que propõe a retomada e discussão de *alguns conceitos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000.* Basicamente se volta para *cursos e exames, tempo de integralização e idade.* O Parecer explicita que, apesar de os conceitos daquele Parecer terem sido corretamente trabalhados, agora se pretende apenas *definir em nível nacional algumas questões operacionais* que melhor conduzam a EJA a suas finalidades. Desse modo, o novo Parecer deixa ao critério judicioso dos sistemas um tempo *livre* para a integralização da duração mínima da primeira etapa do Ensino Fundamental. Quanto às outras etapas, converte os mesmos tempos do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 em meses: 24 meses para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 (dezoito)

2 Como se vê, a proposição do Parecer nº 36/2004, quanto à duração mínima, corresponde à determinada pelo Decreto nº 5.622/2005.

meses para o Ensino Médio da EJA. As idades mínimas para o início do curso também ficaram as mesmas da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.[3]

A CEB ainda se ocupou da inclusão da EJA como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, dada a previsão posta no Decreto nº 5.154/2004. Sob esse Decreto, a CEB aprovou o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Contudo, com a entrada do Decreto nº 5.478/2005 (PROEJA), era preciso complementar a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Tal complementação, objeto do Parecer CNE/CEB nº 20/2005, se deu com a Resolução CNE/CEB nº 4/2005. Essa inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e determina que essa integração deverá *contar com carga horária mínima de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional de nível médio* (…)

O Parecer CNE/CEB nº 29/2005 aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado "Sistema S", *para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA,* objeto do Decreto nº 5.478/2005, do Parecer CNE/CEB nº 20/2005 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2005. O Decreto nº 5.840/2006 dispõe em seu art. 1º:

> *Artigo 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.*
>
> (…)
>
> *§ 3 O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.*

O Parecer CNE/CEB nº 37/2006 se remete ao Programa ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária e o aprova sob a égide do art. 81 da LDB e que deverá ser executado em regime de colaboração estabelecendo as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem."

No que concerne às considerações acerca da idade de entrada dos estudantes nos cursos de EJA, o estudo em questão indica que:

> "A idade de entrada nos cursos de EJA, em princípio, determina e é determinada pela idade permitida na LDB para a feitura dos exames supletivos. Tais exames, de acordo com a legislação educacional, reiterada no Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo.
>
> Esclareça-se que há que se distinguir os *exames supletivos* dos exames realizados no âmbito dos cursos de EJA. Os primeiros, considerados como

3 O curioso é que o Parecer nº 29/2006 não incorpora o que já determinava o art. 31 do Decreto nº 5.622/2005. Esse parecer da CEB ainda aguarda homologação ministerial. Observe-se ainda, por excesso, que, sendo as idades dos exames de EJA definidas em lei, qualquer alteração aí só poderá ser feita mediante aprovação de nova lei.

"de massa" devem ser cuidadosamente controlados a fim de se não se perderem sob padrões inaceitáveis. Os exames realizados em cursos devem ser cuidadosamente verificados em toda a sua estrutura de funcionamento para que atendam à devida qualidade.

(…)

(…) a oferta mais ampla da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, em três turnos, iria completando o atendimento da Educação Básica para múltiplas *idades próprias***.**

Se a LDB não determina explicitamente a idade inicial dos cursos da EJA, é porque ela trabalha com o início e o término cuja faixa (hoje) entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos, determina a escolaridade obrigatória como escolaridade universal. O conjunto do ordenamento jurídico não deixa margem à dúvida: na faixa da idade obrigatória não há alternativa: ou é escola ou é escola.

(…)

É fato que a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) em seu art. 2º considera, *para efeitos desta lei,* a pessoa até 12 (doze) anos incompletos como criança e aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, como adolescente. Esta lei de proteção integral a crianças e adolescentes tem uma doutrina que afirma o valor intrínseco da infância e adolescência que deve ser respeitado pela família e pelo Estado, por meio de políticas de assistência social, saúde, cultura, esportes, educação e, sob ela, se faz também uma distinção entre maiores de idade e menores. Assim, nessa lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 (dezoito) anos a fim de se respeitar a maioridade posta no art. 228 da Constituição Federal e no art. 104 do ECA. A mesma lei reconhece a idade de 14 (quatorze) anos como uma faixa etária componente da adolescência, segundo seus artigos 64 e 65. Essa lei visa com isso estabelecer, junto com a proteção integral, a idade limite para que uma pessoa possa responder por infrações penais que ela cometa e possa ser protegida contra qualquer entrada precoce no regime de trabalho. Desse modo, abaixo dessa idade estabelecida (dezoito anos), a pessoa é considerada incapaz de responder plena e penalmente por eventuais atos ilícitos que haja praticado e deve ser obrigada a frequentar a escola.[4]

A LDB, por sua vez, sem desatender a distinção entre menoridade e maioridade posta pela Constituição, volta-se para os processos cognitivos e socializadores nos quais os ciclos da formação humana e as etapas etárias de aprendizagem são o seu foco. A LDB lida menos com maioridade/menoridade e mais com o amadurecimento cognitivo, mental e cultural voltando-se para aquilo que um estudante sabe e do que está em condições de aprender e de se formar como cidadão. Segue-se, daí, sua diferenciação com o ECA.

(…)

Se a Constituição, a Lei do FUNDEF e o ECA não assinalam diretamente a faixa de 7 a 14 (quatorze) anos como a do ensino obrigatório *na idade própria*, o mesmo não acontece com a LDB. Hoje, ela se situa entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Com base nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000) determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental

4 O inciso VI do art. 54 do ECA antecipa a LDB quando diz ser *dever do Estado* a oferta do ensino regular noturno ao *adolescente trabalhador.* Ao invés dessa última expressão, a LDB adota a de *educando* segundo o art. 2º.

e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio.

(…)

Ao lado disso, a EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como ensino sequencial regular até mesmo para evitar uma segregação temporal. No caso de um ensino sequencial regular noturno, contudo, deve-se estabelecer uma idade mínima apropriada. Mas o que faria aproximar o ECA das finalidades maiores da LDB, do PNE e do PNEDH é a definição de um tempo para que a obrigatoriedade (progressiva) do Ensino Médio chegue a bom termo.

No caso de haver uma mudança de idade da EJA, tanto para início de cursos quanto de exames supletivos, para mais, na LDB, – algo não consensual – além da recusa a qualquer rebaixamento de idade, regras de transição temporal e pedagógica deverão ser estabelecidas a fim de que os sistemas possam se adaptar, com tranquilidade, às eventuais alterações.

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de *juvenilização* ou mesmo um *adolescer* da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como "invasora" da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de "lavagem das mãos" sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de "tapa-buraco". Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais *a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar* (…). A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

Ora, essa situação é exatamente o que os defensores da não alteração das idades apontam. Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social. "

Além do estudo apresentado é importante considerar, no presente Parecer, as conclusões advindas das três audiências públicas, realizadas em 2007 e mencionadas anteriormente.

O texto gerador das discussões deste tópico de trabalho, sobre o tema idade para EJA, conclui sua análise encaminhando a seguinte alternativa:

"(…) cientes dos prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA, propomos que ao invés de rebaixada, a idade seja aumentada para 18 (dezoito) anos no Ensino Fundamental e mantida para o Ensino Médio, acreditando que assim seremos mais coerentes com os atuais marcos legais e psicossociais que convencionaram os 18 (dezoito)

anos como uma boa idade para que os jovens exerçam suas competências para pensar diferente, para fazer escolhas sobre o que lhes serve e interessa e decidir entre outros, sobre sua formação escolar (inclusive se na modalidade a distância)."

Com esse marco indicativo, os quinze grupos participantes das referidas audiências revelaram a complexidade do tema frente às diversas consequências que qualquer das opções (manter ou aumentar a idade de ingresso na EJA) traz. Com isso, vale assinalar que:

1. Dos quinze grupos que se reuniram para debater a questão da idade de ingresso na EJA (cinco por audiência), sete não conseguiram consenso: três das regiões Sul e Sudeste; um das regiões Norte e Centro-Oeste; e três da região Nordeste. Isto implica dizer que 46% dos grupos se dividiram internamente; uns posicionando-se favoráveis à ampliação da idade e outros com posição contrária a essa alteração.
2. Com posição favorável ao aumento da idade de ingresso em EJA para dezoito anos, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja nos cursos ou exames, seis grupos assim se apresentaram: um, das regiões Sul e Sudeste; quatro, das regiões Norte e Centro-Oeste; e um da região Nordeste. Desta forma, 40% dos quinze grupos reunidos nas três audiências realizadas compreendem a necessidade de elevação do patamar de idade, com o intuito de reduzirem as diversas ocorrências negativas decorrentes da atual prática.
3. Um grupo de representantes da região Nordeste posicionou-se favoravelmente à manutenção da mesma idade estabelecida na LDB para os exames como parâmetro para ingresso nos cursos de EJA, que é de quinze e dezoito anos, respectivamente para o Ensino Fundamental e Médio.
4. Um grupo de componentes das regiões Sul e Sudeste foi taxativo ao não aceitar o rebaixamento da idade de acesso ao Ensino Fundamental e Médio para a EJA. E indica que, caso haja a ampliação da idade, é preciso prever um processo delicado e aprofundado de transição, porém não muito demorado.

Cabe destacar algumas considerações assinaladas pelos grupos, que demonstram sua preocupação com a questão da idade de ingresso dos estudantes nos cursos de EJA.

1. Muitos grupos, independentemente de terem se posicionado contra ou a favor da mudança do patamar de idade, externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos mostrando, inclusive, experiências reveladoras de que o ensino regular ainda não discutiu os meios de permanência de seus estudantes adolescentes que se situam na faixa etária de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos (Regiões Norte e Centro-Oeste).
2. Do mesmo modo, outros grupos (Regiões Sul e Sudeste) percebem que muitos Estados não têm condições estruturais para absorverem os estudantes menores de 18 (dezoito) anos que não serão inseridos na EJA e esta constatação, certamente, propiciou a existência de posições contrárias a qualquer alteração da idade de ingresso.
3. Alguns grupos, mesmo sabendo das implicações que a delimitação de 18 (dezoito) anos trará, colocam-se favoráveis a ela tendo em vista evitar a migração dos adolescentes para a EJA e o aligeiramento dessa formação (Regiões Norte e Centro-Oeste).
4. Dentre os que se colocaram absolutamente favoráveis à mudança do patamar de idade para 18 (dezoito) anos, alguns revelam (i) que esta mudança só

poderá ser feita se forem consideradas as especificidades e as diversidades, tal como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos; (ii) a necessidade de adequação gradativa dos sistemas a essas demandas; (iii) que, dada a tipologia dessa mudança, a questão da idade de ingresso nos cursos de EJA, nos níveis fundamental e médio, precisa ser revista em lei (Regiões Norte e Centro-Oeste).

5. Independentemente da manutenção ou da ampliação da idade, um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo e que a discussão sobre o limite da idade da EJA é pertinente, sobretudo, para melhor definir o território da EJA, período de atuação dos professores, currículo, metodologias, entre outros.
6. Grupos de representantes das regiões Sul e Sudeste consideram que enquanto não se resolver o problema do Ensino Fundamental haverá sempre uma parcela de excluídos e isso demanda uma melhor articulação entre as modalidades de ensino, já que todos ofertam Educação Básica. E nessa mesma linha de raciocínio, representantes das regiões Norte e Centro-Oeste declaram que os problemas identificados na EJA só serão resolvidos com uma revisão da Educação Básica, na qual fique clara a finalidade de cada modalidade de ensino e qual projeto político-pedagógico é próprio para cada uma dessas idades.

2. A competência para certificação e idade mínima para os exames da Educação de Jovens e Adultos

Para dar suporte à decisão da Câmara de Educação Básica quanto à questão da idade para os exames na Educação de Jovens e Adultos cabe, inicialmente, analisar algumas reflexões apresentadas no documento *Novos passos da Educação de Jovens e Adultos*:

> "Por outro lado, tais *exames supletivos* devem progressivamente ser incluídos em *um quadro em extinção,* ao mesmo tempo em que, também aceleradamente, vai-se universalizando a Educação Básica na idade própria. Importa assinalar que a LDB continua dispondo que o Ensino Médio deve ir se tornando *progressivamente obrigatório.* A obrigatoriedade do Ensino Médio de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos muito cooperaria para o fim progressivo dos exames *supletivos.*
>
> Em que pese uma possibilidade de alteração legal das idades para exames supletivos, tal como vige hoje na LDB, é preciso atentar que a solução maior para a função reparadora e para a função equalizadora da EJA[5] ainda é a oferta e o atendimento universalizado da Educação Básica, com permanência, com qualidade, na idade própria e com fluxo regular. Só esse ganho da cidadania, associado a mudanças mais fundamentais como a melhor e maior distribuição de renda, poderá evitar a reprodução de desigualdades que acabam por atingir as crianças e adolescentes e estancar a produção de novos demandantes da função reparadora e da equalizadora pertinentes à EJA.
>
> Hoje, a idade dos *exames supletivos* é determinada pelo art. 38 da LDB: a de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio. E é desses patamares que, à época, a Câmara de Educação Básica interpretou que se pode determinar a idade de entrada nos cursos. Seria criar uma incongruência afirmar que os cursos poderiam ter seu início

5 Tais funções foram trabalhadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 em II, 2.

só em idade acima da estabelecida pelos exames. Nesse caso, por exemplo, um adolescente de 15 (quinze) anos poderia fazer exames supletivos, mas se quisesse fazer o curso de EJA – Ensino Fundamental, só lhe seria facultado a partir dos 16 (dezesseis) ou 18 (dezoito) anos.

E conclui que a alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa."

Quanto à competência dos diversos níveis da administração pública para certificação de EJA o referido documento assim se coloca:

"A certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, fornecido pela instituição escolar, pelo qual se comprova a terminalidade de um curso ou de uma etapa do ensino dos quais exames ou provas podem ser solicitados como uma das formas de avaliação de saberes. Tal certificação, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional. Logo, toda certificação com base legal tem validade nacional.

(…)

No caso da EJA, o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades. Portanto, a certificação das etapas da Educação Básica, aí compreendida a EJA, é competência própria dos Estados e dos Municípios, garantindo-se assim a autonomia dos entes federados.[6]

Por outro lado, o art. 242, § 2º, da Constituição Federal, reconhece o Colégio Pedro II como pertencente à *órbita federal* e os artigos 9º, II, e 16, I, não desautorizam a existência de um pequeno sistema federal não-universitário especialmente situado no âmbito das instituições federais de Educação Superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Pode-se aventar a hipótese de um exame *federal* como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal).

O Estado Nacional, enquanto nação soberana, tem competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais, podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação.

Uma certificação da qual a União possa se fazer parceira, contudo, não pode ser descartada como no caso da necessidade do exercício da *função supletiva,* de acordo com o art. 8º, § 1º, da LDB e art. 9º, III, da mesma lei.

Mesmo o exercício da função supletiva prevista para a União (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal), visando a um padrão mínimo de qualidade e a uma maior igualdade de oportunidades, caminha numa direção não invasiva, se houver a proposta de um regime de parceria voluntária a cuja adesão os Estados e/ou Municípios podem pretender, sobretudo os que careçam de um corpo técnico qualificado.

O concurso da União se daria sob a forma de uma adesão consentida, uma parceria**,** cujos termos seriam negociados com um município ou vários municípios, com um Estado ou mais. Nesse caso, a certificação *nacional*

6 É preciso distinguir certificação de conclusão da EJA, atribuições próprias aos sistemas de ensino (expedem certificados), da certificação própria da educação profissional média de nível técnico e também do ensino superior (emitem diplomas) e também daquela própria dos conselhos profissionais de controle das profissões. Agências internacionais de regulação, como as ISO, atribuem, no âmbito do mercado diversas formas de certificação segundo campos de atuação.

conferida pelos sistemas de ensino se serve de um exame *intergovernamental* cuja validade nacional é plenamente procedente em um regime federal por cooperação recíproca.

Além desses argumentos de fundo, outros poderiam vir a ser contemplados nesta parceria cooperativa. Dada a diversidade do país, sua extensão continental e as disparidades regionais e intrarregionais existentes, muitos entes federativos, especialmente Municípios de pequeno porte, carecem de um pessoal especializado para dar conta de dimensões técnicas e metodológicas dos exames. Nesse caso, retorna-se à função supletiva da União que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação.

Pode ser aventada a hipótese de uma dimensão ética quando houver a ausência de instrumentos capazes de detectar a *seriedade e probidade* de agentes que se proponham a fazer a oferta desses exames supletivos sem a obediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra *b* do art. 36 desta. A crítica aos aproveitadores e aos espertalhões deve ser colocada claramente como dimensão ética e como algo inerente ao art. 37 da Constituição Federal, ao art. 9º, IV, da LDB, ao art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e ao Código de Defesa do Consumidor.

Postas tais dimensões organizacionais e que requerem o papel coordenador da União (art. 8º da LDB), um processo de certificação intergovernamental pode representar uma alternativa como ponto de chegada no exercício da competência comum a todos entes federativos (art. 23, V, da Constituição Federal), sob o regime de cooperação recíproca em vista de maiores oportunidades educacionais.

(…)

Respeitando a autonomia dos sistemas de ensino, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deixa em aberto que, sob a *inspiração do ENEM*, os Estados e Municípios fossem se articulando entre si e, de modo radial (vale dizer raios que se irradiam para fora de si) e ascendente (*estratégias articuladas* que ampliam o número de raios e os fazem subir para outros), fossem gestando exames comuns unificados. Na intenção do Parecer, esta cooperação radial poderia desaguar no ENEM, já que a EJA como modalidade regular pode compartilhar deste exame, desde que respeitados sua identidade e seu modelo pedagógico próprio.

Uma certificação nacional com *exames intergovernamentais*, em qualquer hipótese, deve ser resultado de um exercício do regime de colaboração. Trata-se de uma possibilidade de articulação que, respeitando a autonomia dos entes federativos, titulares maiores da certificação da Educação Básica, deixe claro que se trata de uma adesão consentida, decorrente do pacto federativo próprio de um regime de cooperação recíproca.

Mas é preciso atentar para o método dessa alternativa. Dado o modelo pedagógico próprio da EJA, dado o regime federativo, dada uma certa variabilidade de conteúdos dos componentes curriculares hoje existentes nos diferentes sistemas de ensino dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso ir, com cuidado e respeito, na montagem da metodologia da proposta. Esse cuidado exige uma radiografia e uma consideração dos diferentes pontos de partida (diversidade) e um avançar no sentido de exames unificados (comuns) sem serem uniformes (comum-unidade). Em outras palavras, que a tradução das diretrizes em matéria de cobrança das competências da certificação (escolar) acolha tanto a exigência de uma base nacional comum quanto as peculiaridades que os diversos pontos de partida possam abrigar."

As três audiências realizadas trouxeram importantes contribuições no sentido de identificar as posições de representantes do campo educacional sobre o tema *Certificação em EJA*. As referidas contribuições foram analisadas a partir de três categorias: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); idade para os exames; e considerações gerais.

No que diz respeito ao ENCCEJA, houve quase unanimidade de posições de todos os quinze grupos, no sentido de compreender sua inadequação como mecanismo para a certificação na EJA. A unanimidade não foi alcançada por força de um membro de um dos grupos do Nordeste que incentiva a existência do ENCCEJA como uma segunda possibilidade para o estudante, entendendo que *ele deve ser um mecanismo que estimula a pesquisa e a avaliação para fundamentar o controle social, de tal forma que os seus resultados sejam utilizados como mecanismo de exigibilidade da qualidade social da educação regular de jovens e adultos.* Além disso, um dos grupos representando as Regiões Sul e Sudeste reconhece *como tarefa do Estado validar e certificar saberes adquiridos fora da escola, seja na modalidade de EJA ou em outra, mas não por meio de exame nacional.* E, finalmente, outro grupo do Nordeste posicionou-se contrário ao ENCCEJA, *no formato em que ele está,* sinalizando, dessa forma, que em outro formato ele poderia promover a certificação.

Todos os demais grupos (13) se posicionaram contrários à existência do ENCCEJA. Nesse sentido, para eles, o ENCCEJA:

1. Oferece uma certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo.
2. Não deve ser vinculado à certificação.
3. Inviabiliza a prática da autonomia dos Estados e Municípios, sendo, portanto, uma forma de certificação imprópria.
4. Traz, de forma equivocada, apenas a questão da certificação e não a de avaliação do ensino.
5. É um processo discriminatório, diferente dos demais sistemas de avaliação.

Vale ressaltar que uma das posições apresentadas, mesmo não sendo hegemônica, foi favorável à existência de um exame nacional como instrumento diagnóstico para que a União seja capaz de estabelecer políticas públicas compatíveis com a realidade. No entanto, esse exame nacional não credenciaria a União a certificar desempenho de estudantes. Nesse sentido, a título de exemplo, um dos grupos do Nordeste assim se posicionou: *o ENCCEJA pode ser uma política para diagnosticar as aprendizagens, mas não para certificar.*

Quanto à idade para o exame, importante destacar que, mesmo não tendo sido originariamente uma das questões apresentadas para debate nas audiências, dado já estar consignada em lei, ela se tornou ponto de questionamento natural nos grupos, uma vez que os demais temas acabaram desaguando nessa questão. Com isso, três grupos, por unanimidade, encaminharam sugestões: um deles relacionou a certificação com os exames, trazendo proposta de alteração da LDB, no sentido de se estabelecer a idade de dezoito anos como idade mínima para os exames do Ensino Fundamental e vinte e um anos, para o Ensino Médio (Sul e Sudeste); outro considerou que a idade para exames deve ser de dezoito anos (Norte e Centro-Oeste); e outro sugeriu que o CNE encaminhe alteração do artigo 38 da LDB, no sentido de elevar a idade permitida para a realização de exames (Sul e Sudeste), sem especificar qual idade seria a mais adequada.

Além dessas duas questões pontuais (ENCCEJA e idade) os grupos ofereceram algumas posições e sugestões sobre: a importância da certificação nos exames; quem deve ter a competência para certificação; como deve ser a certificação; e o que cabe ao INEP, nesse processo:

1. Há acordo quanto à necessidade de oferta dos exames anteriormente denominados de "supletivos" (Sul e Sudeste).
2. É o Estado (UF) que deve permanecer ofertando a certificação, porém ela precisa ser reformulada, porque há um índice alto de desistência (Norte e

Centro-Oeste).

3. O MEC deve oferecer subsídios aos Estados para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro (Norte e Centro-Oeste).
4. É necessário repensar o exame fora do processo (contestada por um membro do grupo representante do SESI) e criar uma estrutura de supervisão e de acompanhamento dessas instituições, identificadas como "indústrias de certificação" (Sul e Sudeste).
5. Considerou-se necessário retornar os objetivos dos exames, não como política compensatória, mas estabelecendo critérios bem definidos, de modo a reconhecer os saberes adquiridos em outros espaços sociais (Norte e Centro-Oeste).
6. Há necessidade de empreender avaliações sobre os exames de certificação com vistas a subsidiar as políticas públicas da área (Norte e Centro-Oeste).
7. Foi destacada a importância de que os exames "supletivos" se configurem como exame de Estado, de modo a superar a política compensatória e valorizar os saberes, competências e habilidades dos sujeitos que buscam a EJA (Norte e Centro-Oeste).
8. A certificação deve ser decorrência da formação e deve haver uma preparação para os exames (Nordeste).
9. Há necessidade do processo de exame ser repensado e revisto continuamente, porque se ele efetivamente não certifica, apenas induz a uma certificação e acaba provocando uniformização no processo (Sul e Sudeste).
10. Surge uma questão a ser analisada: o certificado é para certificar em série ou para certificar as aprendizagens? (Nordeste).
11. O INEP precisa fazer outras pesquisas e não apenas a pesquisa que vem depois do exame feito. Ele deveria identificar as formas pelas quais os professores são formados e qual a formação continuada que possuem, dentre outras (Norte e Centro-Oeste).

É de extrema importância identificar como essa questão foi sendo tratada na legislação educacional historicamente. Até o advento da Lei nº 9.394/96 (LDB), havia o consenso tácito de que o atendimento aos jovens e adultos, anteriormente denominado de "supletivo", deveria ocorrer para os jovens a partir de 18 (dezoito) anos completos, no Ensino Fundamental (antes denominado de Ensino de 1º grau) e de 21 (vinte e um) anos no Ensino Médio (antigo Ensino de 2º grau). Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71 estabelecia que, no que concerne aos exames, eles assim deveriam ocorrer:

> *Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.*
>
> *§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:*
>
> *a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;*
>
> *b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.*

A drástica alteração ocorrida por força da Lei nº 9.394/96 (LDB), antecipando a idade mínima dos exames de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos (Ensino Fundamental) e de 21 (vinte e um) para 18 (dezoito) anos (Ensino Médio), por certo decorreu exatamente do momento em que o poder público deliberou por dar focalização privilegiada ao Ensino Fundamental apenas para as crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e, assim, delimitando, com clareza, a população-alvo de sua responsabilidade e, consequentemente, de suas políticas públicas prioritárias. Com

essa medida, alcançou-se um patamar de quase universalização do acesso dessas crianças (97%) no Ensino Fundamental. Por outro lado, pesquisas e estudos que acompanharam os impactos dessa medida apontaram a pífia atenção dada, nesse período, à Educação Básica como um todo orgânico e à Educação Superior. Dessa forma, na Educação Básica, tanto a Educação Infantil (zero a cinco anos), como o Ensino Fundamental (para os maiores de 14 anos) e o Ensino Médio, ficaram excluídos da oferta obrigatória do Estado. Além disso, e decorrente dessa postura, o Estado brasileiro evidenciou o equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de *jovens* e adultos.

3. Educação a Distância como forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos

Ao analisar a relação estabelecida entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, do mesmo modo que nas análises anteriores, cabe averiguar o posicionamento do consultor, expresso no documento-produto da consultoria, primeiro, verificando a duração prevista para os cursos de EJA desenvolvidos na modalidade a distância:

> "O Decreto nº 5.622/2005, dispondo de regulamentação sobre a Educação a Distância, também contemplou a EJA e permite sua oferta, nos termos do art. 37 da LDB. Seu art. 31 diz:
>
> *Artigo 31 Os cursos a distância para a Educação Básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no Ensino Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.*[7]

> O Decreto, desse modo, por contraste, estabelece como regra que a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD no Ensino Fundamental, não poderá ser inferior a 2 (dois) anos e, no Ensino Médio, não poderá ser inferior a 1 (um) ano e meio. E como o princípio da isonomia deve ser observado quanto à equiparação do ensino a distância com o presencial, segue-se que também no caso desse último aplica-se o mesmo critério mínimo de duração. Afinal, o art. 3º desse Decreto, em seu § 1º diz:
>
> *Artigo 3º (…)*
>
> *§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial."*

Desse modo, a questão da duração fica regulamentada em nível nacional por decreto.

Quanto à legislação e ao funcionamento dos cursos de EJA desenvolvidos via Educação a Distância, o mesmo estudo aponta para:

> "A relação entre EJA e EAD, no afã de regulamentar o art. 80 da LDB, já havia sido objeto do Decreto nº 2.494/98 e do Decreto nº 2.561/98, e de sua revogação surgiu o Decreto nº 5.622/2005. O art. 2º desse último Decreto, em seu inciso II dispõe:
>
> *Art. 2º A Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:*
>
> ***I –** Educação Básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;*

7 O Decreto estabelece o tempo mínimo de duração para a EJA.

II – *Educação de Jovens e Adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394/96.*

O art. 3º desse Decreto exige a obediência à legislação pertinente, estabelece a mesma duração para os cursos a distância e para os presenciais e reconhece a aceitação de transferências entre si. O art. 4º exige, além do cumprimento das atividades programadas, *a realização de exames presenciais* pelas instituições de ensino credenciadas. O art. 7º dispõe sobre a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento padronizado de *normas e procedimentos* para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade.

O art. 11 diz ser competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e distrital a promoção dos *atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância* da Educação Básica no âmbito da unidade federada. No inciso I, a *Educação de Jovens e Adultos* comparece sob essa regra. Importa reproduzir outros incisos desse artigo:

> § 1º Para atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.
>
> § 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.
>
> § 3º Caberá ao órgão responsável pela Educação a Distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos § 1º e § 2º.

Portanto, ao se pretender abrir a oferta para além da unidade federada – algo tecnicamente inerente aos sistemas virtuais – há que se obter um credenciamento da União[8] e, ao mesmo tempo, ter a aprovação do(s) Conselho(s) de Educação dos respectivos sistemas de ensino. Isso significa a possibilidade do envolvimento dos Estados e Municípios.

Também há o Capítulo III cujo título é *Da Oferta de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional na Modalidade a Distância, na Educação Básica.* Seus artigos abaixo especificados dizem:

> *Art. 18 Os cursos e programas de Educação a Distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.*

A autorização para o funcionamento desses cursos depende, pois, dos Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, mantidas as exigências da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Já o art. 19 do Decreto diz:

8 Cf. Portaria Normativa MEC nº 2 de 10/1/2007.

> *Art. 19 A matrícula em cursos a distância para Educação Básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.*
>
> Esse artigo retoma a autonomia dos sistemas, o art. 24, II, "c", da LDB, a avaliação e validação de saberes trazidos e a idade mínima de entrada nos cursos de EJA respeitadas as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
>
> O art. 26 institui dispositivos e condições para *a oferta de cursos e programas a distância* (…) *em bases territoriais múltiplas* (…)
>
> Seja pela funcionalidade representada como produto, seja por um domínio operacional técnico (processo) complexo, seja pela metodologia própria desse sistema, a EJA/EAD deve ser tratada com o maior cuidado. Ela pode perder credibilidade, seja por uma eventual mercantilização, seja por uma inépcia no âmbito processual. Nesse sentido, os docentes devem ter uma formação específica que os torne competentes no domínio operacional das novas tecnologias da informação e das comunicações e compromissados com as formas novas de interatividade pedagógica que a cultura virtual exige em geral e, de modo especial, com a Educação de Jovens e Adultos. "

Tal como foi apresentado nos itens anteriores, deve-se ressaltar as posições advindas dos quinze grupos que estudaram a temática *relação entre EJA e EAD*, nas três audiências públicas realizadas em 2007.

Sete dos quinze grupos ressaltaram que a relação entre EJA e EAD é um tema muito recente nos meios educacionais e que, por isso, eles identificam possuir muito pouco conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, destacam a necessidade de desenvolvimento de estudos aprofundados sobre essa relação, para obterem maior compreensão das reais possibilidades da Educação a Distância em EJA. Ressaltamram, também, que, no momento, *todos estão em processo de aprendizagem* e que estejam disponíveis as condições para se apropriarem das ferramentas que fazem a mediação da prática educativa. Desse modo, enfatizaram fortemente a ampliação do debate sobre a EAD, inclusive em outros ambientes de EJA: fóruns, universidades e movimentos sociais, assim como a urgência da apropriação das tecnologias de comunicação e multimídia, *como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação.*

Sobre a importância da Educação a Distância na EJA, sete grupos se pronunciaram: um deles não conseguiu chegar a um consenso sobre a adequação da EAD no desenvolvimento da EJA; em outro o consenso ficou prejudicado no que tange à forma de a Educação a Distância ser aplicada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, podendo, no entanto, vir a ser implementada a partir do segundo segmento; e os demais (cinco grupos) ressaltaram pontos importantes nessa relação. Destes cinco, vale destacar que um deles, mesmo concordando que a EAD é importante para a EJA, reconhece que *faltam muitos esclarecimentos, principalmente no que se refere à própria estrutura, tal como a questão do financiamento*; outro indicou a possibilidade de existência de um modelo possível e específico para a Educação a Distância na EJA; outro enfatizou a importância dessa relação, especialmente *junto àqueles adultos que não podem frequentar diariamente uma sala de aula e que têm o seu tempo de estudar*; outro externou a idéia de que se podem utilizar as tecnologias para *errar menos* e usar tais mecanismos como *troca de experiências*, havendo a possibilidade de esses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional; e, finalmente, outro demonstrou que o assunto já se apresentou em outras épocas com movimentos que propiciaram cursos a distância e pela TV, mas que a questão que ora se apresenta, de forma diferente, *passa a ser focada privilegiando o uso de tecnologias da informação e da comunicação.*

Quatro dos quinze grupos situaram algumas condições para que a EAD possa ser desenvolvida na EJA. Para um deles, é necessário elevar o padrão de capacidade de leitura dos seus usuários, como condição inerente ao modo da EAD; outro indicou a necessidade de formação específica para os professores que vão trabalhar com as tecnologias, bem como para os produtores dos conteúdos das tecnologias; outro encaminhou a necessidade de que os governos estaduais e municipais equipem as escolas com os meios de comunicação e de informação necessários para que a EAD e a EJA se desenvolvam juntas, de forma complementar; outro destacou que a questão do mediador se prende à sua formação questionando quem vai formar esse mediador ou esse emissor, para que o indivíduo faça a leitura "competente" do mundo; e outro, finalmente, recomendou uma emenda ao Decreto Presidencial que contemple requisitos mínimos para o funcionamento da EJA, mediado pela EAD.

O documento *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede,* discutido nas audiências públicas, apresentou relevantes propostas que serviram de parâmetros para as reflexões desenvolvidas. Elas referem-se: à necessidade de institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos como política pública de Estado; à importância da delimitação da idade de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Fundamental, em comunidade de aprendizagem em rede, com duração mínima de 2 (dois) anos no 1º segmento e de 2 (dois) no 2º segmento (total de 4 anos), com a garantia de que a aplicação das TIC se assente na "busca inteligente" e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de Educação Física, de Artes Plásticas e Visuais, Musicais e Cênicas, de laboratórios de ensino em Ciências Naturais, de audiovisual, de informática com internet e de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para as práticas relativas à formação profissional inicial e gestão coletiva do trabalho; à demanda pela fixação de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio, com os mesmos requisitos dos estabelecidos para o Ensino Fundamental, com duração de 2 (dois) anos, com a interatividade desenvolvida de modo mais intenso, inclusive na produção das linguagens multimídia em laboratórios de audiovisual, informática com internet, com garantia de ambiente escolar devidamente organizado para as práticas descritas para o Ensino Fundamental; bem como para as práticas relativas à qualificação/formação profissional técnica e gestão coletiva do trabalho; ao destaque da interatividade pedagógica como condição necessária e garantida na relação de 1 (um) professor(a) licenciado(a) na disciplina com jornada de 20 horas para duas turmas de 30 estudantes cada (60 estudantes) ou jornada de 40 horas para quatro turmas de 30 estudantes cada (120 estudantes), não se propondo nem o chamado tutor(a), nem o orientador(a) de aprendizagem; à oferta de livros para os estudantes (e não módulos/"apostilas"), além da oportunidade de consulta no pólo de apoio pedagógico; à garantia de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares com acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet[9] aberta às possibilidades da chamada convergência digital; à busca de esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB da SESu/MEC na consolidação dos pólos municipais de apoio, também, à Educação Básica de Jovens e Adultos; ao estabelecimento de avaliação de aprendizagem dos estudantes de forma contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo com procedimentos avaliativos, também presenciais, assim como avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos e, finalmente, avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada atual de Educação Básica de Jovens e Adultos que, sob novos parâmetros, descredenciem as práticas mercantilistas de *aligeiramento* e de falsa *autonomia de aprendizagem* pela ausência ou escassez de interatividade pedagógica a pretexto de *compra do serviço educacional de baixo custo*.

9 Telecentros www.idbrasil.gov.br ou outras possibilidades.

A proposta

A partir das demandas dos sistemas de ensino, da SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais para a EJA, assim como em obediência a alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que indicam a necessidade de uma visão sistêmica da educação e, portanto, de políticas públicas universalizantes, em contraponto às políticas focalizadas do passado recente, a Comissão da Câmara de Educação Básica apresenta as Diretrizes Operacionais Nacionais de EJA que visam nortear o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do sistema nacional de educação, compreendendo-a como educação ao longo da vida e garantindo unidade na diversidade. Dessa forma, a garantia da oferta de EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática.

Registre-se a oportunidade política do Estado brasileiro no sentido de resgatar parte da dívida histórica que possui com adolescentes, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica, por meio de normas vitais para que sua educação seja compreendida como Direito e, portanto, universal e de qualidade. Nesse sentido, dada a especificidade e demandas dos jovens e adultos em questão e dos adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos que, por diversos motivos não têm encontrado guarida nas escolas brasileiras, tanto no ensino regular como na EJA, as propostas apresentadas possuem como fulcro um grande respeito pela história de todos e de cada um deles. Portanto, a par de estabelecer idades mínimas e duração para os cursos e exames de EJA, no sentido de garantir a unidade necessária ao sistema nacional de educação, o presente parecer ratifica as posições, tanto da LDB quanto das Diretrizes Nacionais de EJA, quanto à necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social. Assim, tanto a possibilidade de propostas experimentais, para segmentos que assim as demandem, quanto a necessidade de aproveitamento de aprendizagens anteriores aos cursos, ambos têm guarida no presente Parecer.

Como visto no detalhamento do mérito, o presente encaminhamento tomou como base a legislação e normas vigentes; os estudos desenvolvidos pela Câmara de Educação Básica; o documento elaborado pelo consultor Carlos Roberto Jamil Cury; os três documentos norteadores das audiências, disponibilizados pela SECAD/MEC; as conclusões das três audiências públicas realizadas no segundo semestre de 2007 e indicações da Conferência Nacional de Educação Básica. Assim, as presentes Diretrizes se referem a três ordens de questões:

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos Cursos de EJA.
2. Parâmetros para a idade mínima e certificação dos Exames na EJA.
3. Parâmetros para os cursos de EJA realizados por meio da EAD.

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

1.1 Quanto à duração dos cursos de EJA:

Considerando:

a) o texto dos Decretos nºs 5.622/2005, 5.154/2004 e 5.478/2005, dos Pareceres CNE/CEB nºs 36/2004, 20/2005 e 29/2006 e das Resoluções CNE/CEB nºs 1/2005 e 4/2005;
b) o entendimento de que a duração dos cursos de EJA e *o tempo mínimo de integralização de estudos é o decurso entre o início das atividades escolares e o último momento previsto para sua conclusão, o que levará à expedição do correspondente certificado* (Parecer CNE/CEB nº 29/2006);
c) a necessidade de garantir uma unidade nacional no que concerne ao tema, respeitando as possibilidades e demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas.

Propõe-se a manutenção da formulação do Parecer CEB/CNE nº 29/2006, indicando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

1. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental – duração a critério dos sistemas de ensino.
2. Para os anos finais do Ensino Fundamental – duração mínima de 1.600 horas.
3. Para os três anos do Ensino Médio – duração mínima de 1.200 horas.

Reafirma-se:

1. Para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, a duração de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de nível médio, tal como estabelecem o Parecer CNE/CEB nº 4/2005 e o Parecer nº 11/2008.
2. Para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.
3. A necessidade de, no desenvolvimento dos Cursos de EJA, desconstruir a ruptura do dualismo estrutural entre a formação profissional e a formação geral – *característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado e do capital –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino*, tanto no Ensino Médio como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**,** tal como encaminhou a Conferência Nacional de Educação Básica.

E prevê-se a possibilidade de:

1. Organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema.
2. Aproveitamento de estudos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar devem ser garantidos, tal como prevê a LDB, e transformados em horas-atividades a serem incorporados no currículo escolar do (a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino:

> *Art. 24. A Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:*
>
> ***I –*** (…).
>
> ***II –*** *a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita:*
>
> *a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;*
>
> *b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;*
>
> *c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;* (grifo nosso)
>
> ***III –*** *nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;*
>
> ***IV –*** *poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;*
>
> ***V –*** *a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:*
>
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
>
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

1.2 Quanto à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA:

Considerando:

a) o estabelecimento de idade mínima para ingresso na EJA, por si só, não define a qualidade do processo educativo, mas que, ao delimitar o território da EJA, pode indicar os demais parâmetros para a organização do trabalho pedagógico, concorrendo para sua identidade;

b) em que pese a LDB não estabelecer a idade mínima para os cursos de EJA, há uma tendência em definir, por similaridade, a mesma idade consignada para os exames, isto é, de 15 (quinze) anos para os anos finais do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio;

d) dois Pareceres da Câmara de Educação Básica (nºs 36/2004 e 29/2006), mesmo não tendo sido homologados pelo Ministro da Educação, reexaminaram a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e propuseram as idades de 15 (quinze) anos e 18 (dezoito) anos como os parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente;

e) a Lei nº 8.069/90 (ECA) define a categoria *jovem* a partir de 18 (dezoito) anos, em respeito à maioridade explicitada no art. 228 da Constituição Federal, bem como afirma ser dever do Estado a oferta do ensino regular noturno ao adolescente trabalhador;

f) que tem ocorrido migração perversa para a EJA de estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e até de idades inferiores a estas, não caracterizados como *jovens* no ECA;

g) que foi revelado nas audiências públicas que, em muitos sistemas de ensino, o encaminhamento de estudantes para a EJA tem-se dado não como uma forma de melhor atender às demandas pedagógicas dos estudantes maiores de 14 (quatorze) anos, mas como forma de reduzir os confrontos e dificuldades que encontram no trato com esse grupo social;

h) que inexistem políticas públicas com proposta pedagógica adequada nas escolas de ensino sequencial regular da idade própria para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos;

i) a necessidade de compatibilizar a idade para os cursos de EJA com as normas e concepções do ECA pode proporcionar desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos;

j) a solução mais forte para garantir a função reparadora e a função equalizadora da EJA, claramente apontadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ainda é a oferta e o atendimento universalizante da Educação Básica, com permanência e qualidade na idade própria e com fluxo regular;

k) o PDE que, em última instância, ao ampliar a responsabilidade do Estado no tocante à educação, propondo políticas universalizantes que não mais limitam a idade de 14 (quatorze) anos como aquela privilegiada pelas políticas focalizadas, atende à demanda histórica por atendimento a esse grupo social (15 a 17 anos), entendida como direito.

l) que, apesar dessas considerações, não houve consenso sobre a mudança de idade para os cursos de EJA, para cima, nas audiências públicas, apesar dela ter sido majoritariamente defendida;

m) os elementos e argumentos trazidos pela Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que sustentam a solicitação ministerial do reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008.

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tornando-se indispensável:

1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.
2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.
3. Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo 37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.
4. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo.

2. Parâmetros para a idade mínima para os exames e certificação na Educação de Jovens e Adultos

2.1 Quanto à idade mínima para os exames

Considerando que:

a) os exames, de acordo com a legislação educacional e com o Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo;
b) a idade desses exames, antes da Lei nº 9.394/96, quando sua denominação era "exame supletivo", era de 18 (dezoito) anos para o Ensino Fundamental e de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio (art. 26 da Lei nº 5.692/71);
c) atualmente o art. 38 da LDB, estabelece a idade de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio, como a idade adequada para os exames;
d) qualquer alteração nas idades dos exames de EJA, por serem definidas em lei só poderá ser feita mediante aprovação de uma nova lei.

O presente Parecer indica que:

1. Antes de sua oferta, todos os exames de EJA devem ser autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino.
2. A idade mínima adequada para a realização dos exames de EJA deve ser de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tal como previsto para os cursos presenciais e a distância.

2.2 Quanto à certificação decorrente dos exames

Considerando que:

a) a certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, no qual se comprova a terminalidade do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, como uma das formas de avaliação de saberes que, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional;
b) a existência de tais exames representa uma oportunidade a mais para as pessoas que, por razões diversas, têm dificuldade de se servir do ensino dado em instituições próprias;
c) o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames de EJA e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municí-

pios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades;

d) as diversas possibilidades legais de exames e certificação intragovernamental;
e) no que diz respeito ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Portaria nº 44/2005 e Portaria nº 93/2006), as audiências realizadas pela Câmara de Educação Básica indicaram a inadequação do ENCCEJA como mecanismo para a certificação na EJA, por o considerarem um tipo de certificação que não leva em conta as especificidades, além de ter um alto custo;
f) a importância do INEP/MEC em oferecer subsídios aos sistemas de ensino para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro;
g) a possibilidade de existência de um exame nacional que venha a ser instrumento para que a União possa ter clara visão da Educação de Jovens e Adultos, capaz de oferecer insumos para o estabelecimento de políticas públicas compatíveis com a realidade.

Quanto à certificação, o presente Parecer encaminha que:

1. Cabe aos sistemas de ensino a titularidade de oferta de cursos e exames de EJA e, portanto, da sua certificação (art. 38 da LDB).
2. Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:
   - realizar exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, §1º, da Constituição Federal);
   - fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação;
   - realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, com validade nacional, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;
   - assumir a certificação para garantir sua dimensão ética, quando a seriedade e probidade de agentes demonstrem desobediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra "b" de seu art. 36;
   - oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados para a oferta de exames de EJA, exercitando a função supletiva, dado que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação;
   - estabelecer que o exame nacional para avaliação do desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos incorpore-se às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, oferecendo dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade sem, no entanto, o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.
3. A certificação decorrente de qualquer dessas competências (União, Estados/DF e Municípios) tenha validade nacional.
4. Haja esforço governamental no sentido de ampliar a oferta da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, nos três turnos escolares, garantindo o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

3. Parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância

Considerando:

a) todas as determinações do Decreto nº 5.622/2005, que estabelecem a oferta da Educação a Distância; duração para os cursos a distância (a mesma para os presenciais); a realização de exames presenciais; a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições; a competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal; a forma pela qual se dará a matrícula em cursos a distância para Educação Básica de Jovens

e Adultos; dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância em bases territoriais múltiplas; a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD; e as condições para a instituição atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada;

b) a necessidade de manutenção de diversas exigências estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, posto que atuais;

c) os encaminhamentos das audiências públicas que ressaltaram a importância, condições e sugestões para o estabelecimento de uma relação entre EJA e EAD como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação, identificando a possibilidade desses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional, focalizando o uso de tecnologias da informação e da comunicação;

d) as oito propostas e as reflexões do documento base das audiências que enfatizam, dentre outras, que diante da grande demanda de Educação Básica de Jovens e Adultos, *a Educação a Distância e/ou ensino a distância apresenta-se como uma estratégia de política pública possível. No entanto, esta estratégia exige uma cuidadosa análise de viabilidade, na justa medida de nossa capacidade criativa de afirmação de nossa identidade brasileira no atual processo de construção de uma política pública de Estado em Educação Básica de Jovens e Adultos na diversidade com a significativa participação dos movimentos sociais exercendo, sobretudo, o controle social sobre a oferta privada*;

e) que é mister compreender as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem a distância mediada pelas TIC, não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas como ações complementares;

f) a necessidade de ampliar e aprimorar a formação docente na área de EJA.

O presente Parecer estabelece que:

1. A oferta de EJA, desenvolvida por meio da Educação a Distância, não seja utilizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, dada suas características próprias que demandam relação presencial.
2. A duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD, seja de 1.600 (mil e seiscentas) horas, no 2º segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio.
3. A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 15 (quinze) anos completos para o 2º segmento do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.
4. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no 2º segmento do Ensino Fundamental, seja feita em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das TIC na "busca inteligente" e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de informática com internet, de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para aquelas relativas à formação profissional e gestão coletiva do trabalho, conjugadas às demais políticas setoriais do governo.
5. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no Ensino Médio, além dos requisitos estabelecidos para o 2º segmento Ensino Fundamental, seja desenvolvida de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens multimídia.
6. O reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os mediados pela Educação a Distância.
7. Seja garantido que o processo educativo de EJA desenvolvida por meio da EAD seja feito por professores licenciados na disciplina ou atividade específica.
8. A relação professor/número de estudantes tenha como parâmetro a de um(a) professor(a) licenciado(a) para, no máximo, 120 estudantes, numa jornada de 40 horas de trabalho docente.
9. Aos estudantes serão fornecidos livros (e não módulos/"apostilas"), além de oportunidades de consulta no polo de apoio pedagógico, organizado para tal fim.

10. A infraestrutura tecnológica, como polo de apoio pedagógico às atividades escolares, garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da convergência digital.
11. Seja estabelecido esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das Universidades Públicas, na consolidação dos polos municipais de apoio à Educação Básica de Jovens e Adultos, bem como na concretização de formação de docentes compatíveis com as demandas desse grupo social.
12. Seja estabelecido um sistema de avaliação da EJA, desenvolvida por meio da EAD, na qual: a) a avaliação de aprendizagem dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo presenciais; b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; c) seja desenvolvida avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada que descredencie as práticas mercantilistas.
13. Os estudantes só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames de EJA presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

II – VOTO DOS RELATORES

Os Relatores votam favoravelmente à aprovação da proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (E JA), no que concerne à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação de exames de EJA; e disciplinamento e organização dos cursos de EJA desenvolvidos com a mediação da Educação a Distância, nos termos do anexo Projeto de Resolução. É o Parecer que submetemos à Câmara de Educação Básica.

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

Adeum Hilário Sauer – Relator

Cesar Callegari – Relator

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Francisco Aparecido Cordão – Relator

Maria das Dores de Oliveira – Relatora

Mozart Neves Ramos – Relator

Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores
Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9/6/2010 resolve:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Art. 3º A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo "supletivo" por "EJA", no *caput* do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução.

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III – para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de Nível Médio, tal como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2005, e para o ProJovem, a duração

(*) Resolução CNE/CEB 3/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II – incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

Art. 7º Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA.

§ 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

I – a possibilidade de realização de exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. artigo 211, § 1º, da Constituição Federal);

II – a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;

III – a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum.

IV – garantir, como função supletiva, a dimensão ética da certificação que deve obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência;

V – oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ainda como função supletiva, para a oferta de exames de EJA;

VI – realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, integrada às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

§ 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade.

Art. 8º O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

Art. 9º Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características:

I – a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio;

II – a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

III – cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade;

IV – os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino;

V – para a oferta de cursos de EJA a distância fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das unidades da federação onde irá atuar;

VI – tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na "busca inteligente" e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo;

VII – a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

VIII – aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;

IX – infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

X – haja reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os desenvolvidos com mediação da EAD;

XI – será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação de EJA desenvolvida por meio da EAD, no qual:

a) a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja contínua, processual e abrangente, com autoavaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais;

b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos;

c) seja desenvolvida avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino;

XII – os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, autorizados antes da vigência desta Resolução, terão o prazo de 1 (um) ano, a partir da data de sua publicação, para adequar seus projetos político-pedagógicos às presentes normas.

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de

jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Art. 11. O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

Art. 12. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignado nos artigos 39 e 40 da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 11.741/2008, com a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – **UF:** DF
RELATORA Rita Gomes do Nascimento
PROCESSO Nº 23001.000111/2010-91
PARECER CNE/CEB Nº 13/2012
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 10/5/2012

I – RELATÓRIO

1. Apresentação

Este Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. As Diretrizes resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

O protagonismo indígena, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. É, então, no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar que se dá a construção destas Diretrizes como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

Na busca pela construção deste diálogo, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, instituiu em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99 fixaram normas para o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica.

De 1999 até a atualidade, a Educação Escolar Indígena vem sendo objeto de pauta nesse colegiado, tanto, de modo geral, por meio da sua inserção nas questões relacionadas à Educação Básica, quanto na apreciação das matérias que tratam de suas especificidades, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 1/2011, que trata das funções do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e o Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que orienta a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

Além destes documentos, a presença de conselheiros indígenas no CNE[1], desde 2002, tem evidenciado o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional. Os movimentos sociais dos índios, por sua vez, consideram o CNE uma importante agência política que tem contribuído para a garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.

Ao longo dessa trajetória há que se destacar ainda a atuação especifica da CEB e de seus conselheiros nos espaços de interação com as comunidades escolares indígenas. Em 2007, por exemplo, a Câmara de Educação Básica realizou, no período de 25 a 27 de março, reunião ordinária no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, região do Alto Rio Negro. O evento se converteu

1 Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Pareci de Mato Grosso) de 2002 a 2006; Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa do Amazonas) de 2006 a 2008; Maria das Dores de Oliveira (povo Pankararu de Pernambuco) de 2008 a 2010 e Rita Gomes do Nascimento (povo Potyguara do Ceará) de 2010 a atualidade.

num marco histórico da CEB, tendo em vista ser uma das primeiras reuniões ordinárias fora de sua sede em Brasília. Suas sessões contaram com uma grande audiência pública, notadamente indígena, quando foi posta em relevo a situação da Educação Escolar Indígena daquela região. Segundo a conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, presidente da CEB na época, o evento refletiu *a preocupação da Câmara de Educação Básica em estar próxima da comunidade indígena para discutir a formulação e a implementação da política nacional de Educação Escolar Indígena.*[2]

Essa atuação também pode ser exemplificada por meio da participação dos conselheiros da CEB em diversos eventos locais, regionais e nacionais promovidos tanto por instituições dos sistemas de ensino, quanto pelo movimento indígena, tais como conferências, seminários, audiências públicas, encontros de professores, dentre outros.

É, então, nesse contexto de busca de fortalecimento dos diálogos interculturais que a Câmara de Educação Básica estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito da comissão instituída em 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 4/2010, composta pelos seguintes conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (Presidente) e Rita Gomes do Nascimento (Relatora), conforme proposto pela Indicação CNE/CEB n° 3/2010.

A construção dessas Diretrizes se deu em diálogo instituído entre o CNE, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC[3]. Foram relevantes, ainda, nesse processo as manifestações apresentadas nos dois seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados pelo CNE, ocorridos em 2011 e 2012, em Brasília, bem como as contribuições provindas da reunião técnica ocorrida durante o último desses seminários.

Nesse sentido, estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:

a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração

2 Clipping MEC (15/3/2007 – 15:14): CNE promove reunião para discutir educação indígena.

3 O GT foi composto por especialistas indígenas e indigenistas que atuam na Educação Escolar Indígena com o objetivo de subsidiar a elaboração destas diretrizes, tendo como referência principal as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CNE/CEB 3/99, os documentos referenciais elaborados pelo MEC a partir de 1991, quando este recebeu a incumbência de coordenar as ações de Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um conjunto de documentos e manifestações indígenas a respeito da situação da Educação Escolar Indígena no país.

as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente.

2. O direito à educação escolar diferenciada

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País.

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola.

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.

Esse movimento que nasce de dentro das comunidades indígenas parece começar a encontrar ressonância no Estado brasileiro, quando a questão das diferenças passa a ganhar um novo sentido, sendo gradativamente assumida como um valor ético e político que orienta algumas de suas políticas públicas. O direito à diferença cultural, por exemplo, tem sido bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, articulado a outros movimentos da sociedade civil organizada em prol da democratização do país. Na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sociopolíticas com o intuito de superar a situação de tutela a que historicamente foram submetidos. É importante destacar que a mobilização política dos índios tem contado com a parceria de entidades indigenistas, algumas delas criadas ainda em meados da década de 1970.

A luta do movimento indígena e de seus aliados repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas. No campo da educação, novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas, no rumo de uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue.

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes "*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*".

Fica, portanto, a partir da Constituição de 1988 assegurado aos índios suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal.

O art. 210, § 2º, assegura *às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. No art. 231 é reconhecido o direito a sua *organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*.

O direito a uma educação diferenciada também encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino, dentre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompendo com o silêncio da lei anterior, regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

> *I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*
>
> *II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias*.

O art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando:

> *I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*
>
> *II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*
>
> *III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*
>
> *IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado*.

Na esteira do que regulamenta a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo: fundamentos e conceituações da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99, reconhece que *a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.*

Essas Diretrizes se constituem num marco importante no cenário educacional brasileiro ao normatizar as experiências de educação diferenciada das comunidades indígenas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1°, estabelece *no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica*.

O direito a Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como ressalvando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1° determina que a *Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades*.

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, *independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados*.

O Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas para as escolas indígenas que, deste modo, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu art. 3°.

Evidenciando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de Educação Escolar Indígena. Dada a importância política e pedagógica do evento para os novos rumos da Educação Escolar Indígena, a CONEEI e seu documento final serão considerados adiante.

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho

(OIT) de 1989, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional.

No Brasil esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto n° 5.051/2004. O que motivou a aprovação desta Convenção foi o fato dos povos indígenas e tribais, em muitas partes do mundo, não gozarem dos direitos humanos fundamentais na mesma proporção que o resto da população. Há, além disso, o reconhecimento de que tais povos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições, seu modo de vida e seu desenvolvimento econômico.

Corroborando com esta visão que aponta para as ideias de protagonismo e autonomia dos indígenas, é preciso dar relevo ainda à Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, que reconhece *a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os Estados; celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram*.

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença, fenômeno ligado a práticas e discursos políticos que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação.

Neste cenário, as políticas públicas encontram o desafio de unir universalização de direitos e ações políticas com o efetivo respeito e valorização das diferenças culturais como princípio orientador para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas. Em tais políticas, igualdade e diversidade não devem ser antagônicas, constituindo-se nos fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social.

A Educação Escolar Indígena para sua realização plena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do biliguismo e multilinguismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito a terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional.

Como dever do Estado brasileiro para com os povos indígenas a Educação Escolar Indígena deverá se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento:

a) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
b) a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
c) a organização escolar própria, nos termos detalhados no Projeto de Resolução em anexo;
d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças.

Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de "diversos outros" na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática "serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras", nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei n° 11.645/2008.

Para o cumprimento efetivo da lei, faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas.

Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012).

3. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

De 16 a 21 de novembro de 2009, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), realizou, em Luziânia, GO, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que teve como tema "Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural". A CONEEI foi precedida de conferências locais, realizadas em 1.836 escolas indígenas, com a participação de cerca de 45.000 pessoas entre estudantes, professores, pais e mães de estudantes, além de lideranças indígenas.

Dessas conferências locais saíram propostas que foram discutidas em 18 conferências regionais, reunindo cerca de 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores, entre representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas de ensino, FUNAI, instituições de ensino superior, entidades da sociedade civil e demais instituições. Nas conferências regionais foram aprovadas propostas para serem discutidas e apreciadas na Conferência Nacional, etapa

que congregou 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, totalizando 804 participantes. Estiveram representados 210 povos indígenas.

A Conferência Nacional teve como principais objetivos consultar representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de Educação Escolar Indígena; discutir propostas de aperfeiçoamento de sua oferta, principalmente em relação ao modelo de gestão, propondo diretrizes que possibilitem o avanço da Educação Escolar Indígena em qualidade sociocultural e efetividade.

Entre as principais propostas aprovadas pelos participantes da Conferência estão a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena articulado ao sistema nacional de educação; a implantação dos territórios etnoeducacionais; a necessidade de ampliação do controle social a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena, de modo que os novos modelos de gestão garantam e ampliem o protagonismo indígena em todas as instâncias propositivas e deliberativas.

Além desses, 17 outros itens foram discutidos e propostos com o objetivo de orientar a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, dando ênfase à perspectiva intercultural como parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas. Nessa perspectiva, a escola indígena deve trabalhar temas e projetos ligados aos modos de vida de suas comunidades, à proteção das terras indígenas e dos recursos naturais, devendo para isso dialogar também com outros saberes.

Neste sentido, destaca-se a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos ao contemplar os conhecimentos e modos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas.

Na CONEEI foi proposto também que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em parcerias com as organizações indígenas, Organizações não governamentais da sociedade civil e demais órgãos governamentais como instituições de Educação Superior, FUNAI, criassem programas de assessoria especializada e pesquisas em Educação Escolar Indígena para dar suporte aos projetos político-pedagógicos e ao funcionamento das escolas indígenas. Os órgãos governamentais devem garantir recursos financeiros para a construção de infraestrutura adequada à oferta de educação de qualidade (transporte, merenda, equipamentos e prédios escolares), a formação inicial e continuada de professores indígenas, a produção de materiais didáticos e assessoria técnica e jurídica.

Pode-se destacar, ainda, como preocupações e proposições centrais da Conferência:

a) a importância de se implementar políticas linguísticas, tendo em vista a riqueza cultural e linguística de certas regiões do país. Faz-se necessário, nesse sentido, a elaboração e implantação de políticas a partir de consulta livre, prévia e informada a favor da valorização das línguas indígenas e do plurilinguismo individual e comunitário, existentes nas terras indígenas e em outros contextos urbanos regionais marcados pela presença indígena;
b) a necessidade de criação, pelo MEC, em parceria com as instituições envolvidas com a Educação Escolar Indígena, de formas diferenciadas de avaliação institucional e do desempenho dos estudantes indígenas, bem como do reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena. Isto significa que a Educação Escolar Indígena deve ter processos próprios de avaliação, levando-se em consideração as diferenças de cada comunidade, os projetos político-pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores indígenas;
c) a necessidade de se reconhecer o caráter diferenciado das escolas indígenas, com seus programas, currículos, calendários e materiais didáticos próprios e específicos, balizados por projetos político-pedagógicos que espelhem os projetos societários de cada povo, contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades;
d) a necessidade de se estabelecer diretrizes para demandas cada vez mais presentes em todos os territórios etnoeducacionais para níveis ou modalidades de ensino até então não

regulamentadas no contexto da legislação para Educação Escolar Indígena: Educação Infantil, Ensino Médio Regular ou Integrado à Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Superior.

O Documento Final contém cerca de 50 proposições votadas e aprovadas pelos delegados participantes da I CONEEI, também aprovadas, em sua integralidade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010. Na orientação das mudanças necessárias na oferta e condução da política nacional de Educação Escolar Indígena, é fundamental que tanto o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, quanto os órgãos de normatização, como os Conselhos Estaduais de Educação, incorporem e assumam essa agenda de proposições na formulação e execução das políticas públicas dirigidas aos povos indígenas e suas escolas.

4. Organização da Educação Escolar Indígena

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas disponíveis no MEC, nos últimos anos, permite constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Em 1999, quando foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, foram identificadas 1.392 escolas. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, apontam para esse crescimento: em 2004, esse número saltou para 2.228; em 2005, para 2.323; em 2006, para 2.422; em 2007, para 2.480; em 2008, para 2.633; em 2009, para 2.672 e em 2010, para 2.836 escolas indígenas.

Esse aumento progressivo do número de escolas indígenas verificado no período focalizado (1999-2010) deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o censo escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de "salas de aulas" localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e urbanas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento. Esse aumento também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de alimentação escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes.

Em termos de vinculação administrativa, os dados revelam que a maior parte das escolas indígenas hoje está vinculada aos municípios: são 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos pelos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas (dados de 2010). Destes estudantes 151.160 estavam no Ensino Fundamental, sendo que 109.919 estavam matriculados nos anos iniciais, enquanto apenas 41.241 estavam nos anos finais; 19.565 estavam matriculados na Educação Infantil; 10.004 no Ensino Médio e 15.346 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em termos percentuais, a situação de matrícula dos estudantes indígenas em 2010 é a seguinte:

Educação Infantil	10%
Ensino Fundamental Total	77,5%
Anos iniciais (72,7%)	
Anos finais (27,3%)	
Ensino Médio	5%
Educação de Jovens e Adultos	7,5%

A distribuição desses estudantes, pelos níveis e modalidades de ensino, mostra que há ainda um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudo, havendo uma forte concentração dos estudantes indígenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental: eles representam 56,5% do total de estudantes matriculados. Já no Ensino Médio, contabiliza-se apenas 5% do total dos estudantes indígenas. Essa é uma situação que tem marcado a expansão da escola indígena pelo país, ainda que se registre, em anos recentes, uma pequena melhora nesse quadro.

Porém, uma melhor adequação da distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis e modalidades de ensino exige um esforço maior por parte dos sistemas de ensino do país, no sentido de garantir e ampliar os programas de formação de professores indígenas, tanto em nível de magistério na modalidade normal quanto superior; construir, reformar e equipar as escolas indígenas, provendo-as com equipamentos e materiais didático-pedagógicos próprios, que permitam o exercício e a prática da educação intercultural e diferenciada almejada pelas comunidades indígenas e garantida na legislação educacional brasileira.

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

4.1 Educação Infantil

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um *direito*, ela pode ser também uma *opção* de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo.

Para que essa avaliação expresse de modo legítimo os interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, "os mais velhos", professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

Em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a Educação Infantil se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado.

Para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna.

Com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem:

a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
d) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena.

Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser

consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas.

Crianças são, atualmente, compreendidas como seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo. Por essa razão, as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos.

Assim, as definições de cada povo sobre o que é aprender e quais os processos e as relações fundamentais para tal – o que se deve aprender, por meio de que relação, como, quando e quanto – devem ser levadas em consideração nos espaços escolares. A diversidade dos modos de conceber o conhecimento e sua produção, então, deve ser discutida e contemplada nos projetos educativos da Educação Infantil nos contextos indígenas.

Nos ambientes escolares, as crianças não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades.

Desse modo, a escola, compreendendo que as crianças são parte da comunidade, não pode segregá-las das atividades socioeconômicas e rituais e das relações sociais que a constituem, devendo prever suas participações nestas atividades e sua convivência com os diversos atores nelas envolvidos. Nesse sentido, é importante que a educação escolar das crianças contemple as iniciativas e atividades educativas "complementares" à escola e de caráter "comunitário", voltadas à valorização cultural, aos processos próprios de transmissão e socialização dos conhecimentos e à sustentabilidade socio-ambiental dos povos indígenas.

Com isso, o calendário da escola indígena, por exemplo, deve prever a possibilidade de participação das crianças nestas atividades, considerando-as também letivas. Esta participação, parte da formação das crianças indígenas, não deve ser confundida com exploração do trabalho infantil.

Alternativamente, se pode pensar em uma Educação Infantil que não as encerre nos muros da escola, nem as prive das relações que são importantes para sua formação e socialização, não sendo uma mera antecipação da escolarização e alfabetização precoces, respeitando os projetos socio-educativos de cada povo.

Na organização dos espaços e dos tempos da Educação Infantil nas escolas indígenas, deve se observar as seguintes orientações:

a) as práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças e vivenciadas por elas nos seus espaços e tempos apropriados;
b) deve ser considerada a importância da presença dos sábios e especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, garantindo-lhes a participação nos processos educativos;
c) a presença das mães ou daqueles que são responsáveis pelas crianças de acordo com as práticas comunitárias de cuidado deve ser garantida;
d) a educação escolar das crianças indígenas deve fazer uso dos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade das comunidades, como por exemplo: casa da cultura, casa da língua, centros comunitários, espaços tradicionais de ensino. As atividades pedagógicas desenvolvidas nestes espaços deverão ser reconhecidas pelas instâncias normativas como atividade letiva;
e) para a oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas deve ser garantida a estrutura adequada de acordo com a especificidade e as decisões de cada comunidade.
f) a organização das turmas deve respeitar as idades das crianças tal como definidas pelas comunidades escolares, considerando-se, inclusive, a possibilidade de criação de turmas com faixas etárias diferentes, tanto na escola quanto nos outros espaços de aprendizagem da comunidade;
g) a idade de entrada da criança na escola deve ser definida pelas comunidades indígenas, após consulta livre, prévia e informada, com diagnóstico e avaliação;

h) a organização das crianças por gênero deve também ser definida por cada comunidade, tanto na organização da escola, quanto nas atividades e nos aprendizados específicos;
i) a língua em que serão desenvolvidas as atividades escolares deverá ser decidida previamente e com ampla participação comunitária, sendo prioritária a alfabetização na língua indígena, quando for o caso;
j) o direito à Educação Infantil deve ser garantido independente da quantidade de crianças matriculadas na escola, não devendo restringir-se aos parâmetros quantitativos definidos *a priori* pelos sistemas de ensino.

4.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, em seus primeiros anos, foi durante muito tempo a única etapa de ensino ofertada nas escolas indígenas. Sua universalização ainda hoje continua sendo um desafio, o que traduz a inadequação das estruturas educacionais dos sistemas de ensino e a ineficácia das políticas públicas que visam garantir aos estudantes indígenas o acesso, permanência e conclusão com êxito dessa etapa da Educação Básica. Em que pesem os avanços significativos dos últimos tempos realizados com a formação de professores, a construção e ampliação de escolas, a melhoria na alimentação e transporte escolares, o direito à educação escolar – mesmo na fase considerada fundamental – não foi conquistado plenamente pelos povos indígenas que reivindicam a presença da escola em suas comunidades.

Para a garantia do Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo[4], será necessária a conjugação de sua oferta com as políticas públicas destinadas aos diferentes âmbitos da vida dos estudantes indígenas e de suas comunidades. O que significa dizer que as políticas educacionais devem estar articuladas, por exemplo, com as políticas ambientais, territoriais, de atenção à saúde, à cultura, ao desenvolvimento econômico e social, para que sua oferta esteja adequada, de modo mais efetivo, às concepções e modos de ser indígenas. Nesse sentido, a criação e implementação de políticas educacionais diferenciadas e específicas para as populações indígenas, requerendo as condições supracitadas de articulação com outras políticas públicas, é condição *sine qua non* para a garantia do direito à educação escolar a estes atores sociais.

O Ensino Fundamental, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deverá se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Essa cidadania poderá ser construída por meio do acesso aos códigos da leitura, da escrita, das artes, dos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades. Noutros termos, o Ensino Fundamental deve assumir a função de propiciar aos estudantes indígenas os conhecimentos escolarizados fundamentais para o trânsito das suas vivências dentro e fora da comunidade.

O Ensino Fundamental deve ainda aliar às práticas educativas, as práticas do cuidar, no atendimento às necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida (infâncias, juventudes e fase adulta). Sendo assim, os cuidados corporais e afetivos, de acordo com os sentidos que lhes atribui cada comunidade ou grupo indígena, precisam se constituir em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes, atendendo aos diferentes grupos ou categorias de idade definidos comunitariamente. A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental. De acordo com esta orientação, as brincadeiras,

4 Nos marcos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Resolução CNE/CEB n° 7/2010 que considera o Ensino Fundamental como "um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos".

as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das "questões culturais", tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes.

Organizado em ciclos, seriação, etapas ou módulos, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas segue, na maioria dos casos, a proposta organizacional definida pelas Secretarias de Educação. No entanto, faz-se necessário destacar que as escolas indígenas possuem autonomia para, na definição de seus projetos político-pedagógicos, organizar o Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e comunitário.

As escolas indígenas, dentro de sua autonomia, devem adequar os currículos do Ensino Fundamental aos tempos e aos espaços da comunidade, atentando para os diversos tempos e modos de aprendizagem de cada estudante indígena. Nesse sentido, os currículos e programas escolares devem ser flexíveis, adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes indígenas nas dimensões biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, dentre outras. Corroborando com este objetivo, cabem aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade.

O conjunto destas orientações está em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que reconhece, em seu art. 40, o direito dos povos indígenas de terem respeitadas as suas *peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, ao reconhecer a condição das escolas indígenas como instituições educativas regidas por normas e ordenamento jurídico próprios, autoriza os professores indígenas ao exercício da gestão pedagógica e administrativa de suas práticas escolares diferenciadas.

Mas, diante do contexto de expansão das escolas indígenas, em muitos casos, seus professores têm enfrentado problemas na formação dos núcleos ou equipes gestoras, tendo em vista o alheamento dos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino em relação às realidades socioculturais dos povos e comunidades indígenas. Sendo assim, as Secretarias de Educação precisam, em articulação com as comunidades indígenas, definir a composição do quadro de indígenas que gestará a escola, observando-se o estabelecimento de critérios em comum acordo. Isto ajudará a promover maior reconhecimento do direito dos indígenas a assumirem o controle social dos seus projetos de educação escolar.

Além disso, para que se efetive a autonomia das escolas indígenas é imprescindível, por exemplo, a participação dos professores indígenas nos espaços de acompanhamento e controle social do Ensino Fundamental, tais como os Conselhos de Alimentação Escolar, conselhos de execução dos recursos, de avaliação dos sistemas e redes, bem como da própria Educação Básica.

No respeito à autonomia das escolas indígenas, a organização atual do Ensino Fundamental com duração de nove anos, ao instituir a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com seis anos de idade, conforme dispõe a LDB, alterada pela Lei nº 11.274/2006, deve adequar-se aos imperativos socioculturais das comunidades indígenas como fundamentos de seus projetos de escolarização. Assim, em que pesem os aspectos positivos dessa ampliação da duração do Ensino Fundamental para outros segmentos da população brasileira, possibilitando a entrada das crianças mais cedo na escola, a opção de alguns grupos indígenas pela não inserção de crianças muito pequenas na escola também deve ser respeitada. Recomenda-se, então, que a idade de matrícula das crianças no Ensino Fundamental poderá ocorrer após os seis anos de idade para os grupos indígenas que assim optarem, em razão das especificidades de suas práticas culturais de cuidar e educar.

No que se refere à universalização do Ensino Fundamental nas comunidades indígenas, uma das questões prementes está ligada à implantação e ampliação, onde for o caso, do segundo segmento do Ensino Fundamental. Tal ação coloca novos desafios para as escolas indígenas e seus professores, como a questão da adequação das formações docentes; da necessidade de ampliação

de investimentos no transporte e alimentação escolar; de adequação da estrutura de prédios escolares compatíveis, equipamentos e mobiliários para os diferentes públicos (crianças, jovens e adultos) atendidos no Ensino Fundamental e a adaptação das funções dos docentes indígenas, materiais didáticos e pedagógicos, bem como das metodologias de ensino às necessidades e características dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, no que diz respeito às especificidades das escolas indígenas, embora os sistemas de ensino tenham dividido as responsabilidades com a Educação Básica ficando, geralmente, o Ensino Fundamental a cargo dos Municípios e o Ensino Médio sob a responsabilidade dos Estados, a oferta da Educação Escolar Indígena é da competência dos Estados. Portanto, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas, com tudo o que lhe diz respeito, deve ser da alçada dos Estados, cabendo-lhes o provimento de recursos necessários à garantia do Ensino Fundamental aos estudantes indígenas de acordo com suas especificidades.

Há, ainda, que se considerar o fato do sistema nacional de ensino estar organizado num percurso formativo que vai da Educação Infantil ao ensino superior e à pós-graduação. Todavia, entre algumas comunidades indígenas há outros percursos de formação para o desempenho de papéis especializados que nem sempre obedecem à sucessão unilinear das etapas presentes no sistema nacional. Na garantia do direito à diferença é necessário, então, que os sistemas de ensino reconheçam a validade social e pedagógica desses processos formativos diferenciados.

No que concerne às práticas linguísticas nas escolas indígenas, a prevalência do português, em contextos comunitários bilíngues ou multilíngues, expressa a desvalorização, em algumas situações, a que está sujeita a diversidade sociolinguística do país. Há casos, no entanto, em que a língua de instrução adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a língua indígena, evidenciando a estratégia comunitária para a salvaguarda, vitalização e valorização dessa língua nos processos escolares. Faz-se necessário para a solução do problema das ameaças às sociodiversidades linguísticas no ambiente educacional, a criação e implementação de uma política linguística nacional que assegure a obediência do princípio do bilinguismo e multilinguismo que rege as propostas de Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, recomendou ao Ministério da Educação "o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença."

Esta política linguística deve possibilitar, dentre outras coisas, a formação sistemática dos quadros técnicos dos Sistemas de Ensino e igualmente dos professores indígenas – docentes e gestores – e seus formadores no conhecimento das teorias que analisem os fenômenos sociolinguísticos das línguas em contato, tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita, e as línguas indígenas, tradicionalmente ligadas à expressão oral.

No atendimento a esta e outras demandas da Educação Escolar Indígena, os Sistemas de Ensino devem reformular suas referências legais e normativas, considerando as diferenças socioculturais das comunidades indígenas, com vistas a assegurar os direitos dessas comunidades a construírem sua própria escola, de acordo com seus projetos de continuidade sociocultural. Nestes termos, a Educação Escolar Indígena, instrumento de construção da autonomia política e de apoio aos projetos societários da comunidade, deve promover a reflexão das especificidades das realidades socioculturais indígenas, realizando processos formativos adequados ao desenvolvimento das comunidades, incluindo as formações profissionais e técnicas.

4.3 Ensino Médio

A oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas de todo o país é uma experiência recente, tratando-se de uma demanda crescente nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas. Atualmente, das 2.836 escolas indígenas existentes, 80 ofertam essa etapa de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na construção de seus projetos escolares e societários. Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas comunidades com qualidade sociocultural de vida tem sido uma das preocupações do movimento indígena nos últimos anos. Buscando atender a esta demanda, alguns sistemas de ensino têm ofertado o Ensino Médio nas próprias comunidades, de acordo com o desejo dos grupos indígenas. Na mesma direção, organizações indígenas e indigenistas também têm implementado projetos de ensino médio. Alguns deles, no entanto, têm encontrado dificuldades de reconhecimento pelos sistemas de ensino, por demandarem o estabelecimento, por parte dos órgãos normativos, de critérios específicos para sua devida regulamentação.

Nessa diversidade de situações há ainda os casos em que o Ensino Médio não tem sido ofertado, mesmo havendo demanda. Todavia, nos termos da LDB, em seu art. 4º, inciso II, é dever do Estado a sua universalização. Nesse sentido, pode se depreender a extensão do direito a esta etapa da educação básica às comunidades indígenas.

As questões do ensino médio compuseram parte da pauta da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que, em suas deliberações, orienta as escolas indígenas de Ensino Médio a construírem seus projetos político-pedagógicos de modo coletivo, com a participação de toda a comunidade. Estes projetos, então, devem atender às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais das comunidades que têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 10/2011.

Os projetos devem também prever a formação dos professores indígenas em cursos que os habilitem para atuar nesta etapa de ensino, bem como estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas desta etapa educacional, tais como laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais.

As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

A organização curricular do Ensino Médio deve ser flexível visando a sua adequação aos contextos indígenas, às escolas e aos estudantes. Assim, as comunidades escolares devem decidir os modos pelos quais as atividades pedagógicas serão realizadas, podendo ser organizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, regime de tempo integral, dentre outros. De forma geral, as experiências em curso têm buscado romper com a organização por disciplinas, trabalhando com eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores, matrizes conceituais, onde se estudam conteúdos das diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar.

O ensino médio, em síntese, deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento. Pautando-se no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da educação básica deve ser compreendida como um processo educativo dialógico e transformador.

4.4 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, são utilizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP 2008).

A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Políticas voltadas para esse atendimento especializado precisam ser elaboradas e postas em prática de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas que apresentem demandas de Educação Especial devem prever, por meio de seus currículos, da formação de professores, da produção de material didático, de processos de avaliação e de metodologias, as disposições necessárias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido *mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua brasileira de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (e da língua indígena), facultando- lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade social como um direito de todos/as*. (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social.

4.5 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental. É caracterizada como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar devem propor um modelo pedagógico adequado a essa modalidade de ensino "assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências." Os componentes curriculares, ainda conforme esse Parecer, devem favorecer condições de igualdade formativa, adequando tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica orientam que os cursos de EJA devam pautar-se pela flexibilidade tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando:

a) romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
b) prover suporte e atenção individual as diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
c) valorizar a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
d) desenvolver a agregação de competências para o trabalho;
e) promover a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
f) realizar sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

No que se refere à Educação Escolar Indígena, a EJA deve estar adequada às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro. Sendo assim, é necessária a contextualização da proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais, devendo, para isso, ser discutida com a comunidade indígena.

O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) traz a orientação de que seja garantida a implantação da EJA nas escolas indígenas quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o Ensino Fundamental regular.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizou em 2007 diagnóstico, oriundo de um processo de discussão realizada por uma comissão interinstitucional e de representantes indígenas, e propôs medidas em relação à Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O documento apresenta recomendações e sugere diretrizes específicas para educação profissional, em especial de nível médio técnico para os povos indígenas, referenciados no Decreto nº 5.840/2006 que criou no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

4.6 Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais.

A categoria *profissional* ou *educação profissional*, nesse sentido, deve estar ligada aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento a outras necessidades cotidianas.

Os projetos de educação profissional indígena devem expressar os interesses das comunidades, baseados em diagnósticos contextualizados em suas realidades e perspectivas, que valorizem seus conhecimentos tradicionais e projetos socioambientais. É imprescindível que sejam construídos com a participação dos sábios indígenas no intuito de articular, interculturalmente, saberes e práticas próprios a cada povo com os saberes e práticas dos não indígenas.

Estando o direito à terra na base do reconhecimento de todos os demais direitos indígenas e dadas as diversas situações de territorialidade que vivenciam, a questão do território ocupa um lugar central em seus projetos societários e movimentos políticos de reivindicação de direitos específicos, dentre eles a educação diferenciada. A Educação Profissional e Tecnológica nos contextos indígenas devem, então, contribuir para uma gestão territorial autônoma que possibilite a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em alguns casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos.

Em um projeto de educação escolar diferenciada espera-se que a Educação Profissional e Tecnológica proporcione aos estudantes indígenas oportunidade de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessário ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão ambiental, magistério e outras. É necessário também fortalecer e apoiar processos de formação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas. No âmbito destas instituições deverão ser criados programas específicos de formação profissional em atendimento às demandas das comunidades indígenas, planejados e executados com a participação de representantes indígenas e de entidades indigenistas.

No que diz respeito à Educação Profissional no Ensino Médio integrado e na Educação de Jovens e Adultos indígenas, os sistemas de ensino devem oferecer cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento, atendendo as Diretrizes Curriculares da cada curso e específicas da Educação Escolar Indígena, definidas pelos Conselhos de Educação.

As diferentes realidades vivenciadas nas comunidades colocam uma variedade de perfis, profissionais ou não, adequados a elas. Há, portanto, uma enorme gama de oportunidades para assegurar a inserção e compromisso dos estudantes indígenas com os projetos sociais de suas comunidades, articulando tradição e oralidade e conhecimento científico em bases dialógicas, reflexivas e propositivas.

5. Projeto político-pedagógico das escolas indígenas

O projeto político-pedagógico (PPP), expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Este documento deverá apresentar *o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto*. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de "bem viver" dos grupos étnicos em seus territórios, devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena.

Como já demonstrado existem vários dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que garantem à escola indígena a autonomia para a definição de seu PPP, estabelecendo a sua forma de funcionamento, objetivos e metas.

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a historia de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.

Na garantia do direito à especificidade dos projetos de escolarização dos grupos indígenas, é necessário que a organização dos projetos político-pedagógicos possibilite aos estudantes indígenas desenvolverem estratégias para a apropriação de conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades. Estas precisam tomar parte em todas as etapas de elaboração e implementação dos PPP, com o objetivo de lhes assegurar o protagonismo na construção de suas propostas de educação escolar.

A associação entre proposta pedagógica e as realidades e problemáticas de cada comunidade deve possibilitar a discussão a respeito dos diferentes processos formativos dos estudantes indígenas, no âmbito de suas realidades comunitárias. Nesse sentido, as escolas precisam reconhecer o valor sociocultural e pedagógico desses processos formativos diversos não estabelecendo hierarquias entre eles. Com isso, a escola estará contribuindo para a valorização dos diferentes papéis que os estudantes podem vir a exercer.

A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo, definido no PPP. A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, então, deve ser um eixo estruturante dos projetos político-pedagógicos na Educação Básica. Desse modo as propostas de educação escolar poderão contribuir para a continuidade dos grupos indígenas em seus territórios, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o bem viver das comunidades indígenas.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser, assim, elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica na Educação Escolar Indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil. Devem, ainda, em cumprimento ao disposto na Convenção 169 da OIT, serem legitimados socialmente, no âmbito das comunidades indígenas. Para tanto, devem ser objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

É importante ressaltar que as escolas indígenas, em seus limites e possibilidades, consolidando o direito de aprender dos estudantes, dão suporte às estratégias supracitadas que

necessitam, para se efetivarem, da atuação de outras agências institucionais. É necessária, para isso, a promoção de políticas públicas coordenadas para as comunidades indígenas que tenham como objetivo fortalecer e instrumentalizar os grupos na construção de seus projetos societários etnopolíticos e educativos.

No âmbito destas políticas, o MEC e as Secretarias de Educação, em parceria com as organizações indígenas, instituições de ensino superior, outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena visando dar suporte ao funcionamento das escolas na execução do seu projeto educativo.

Por fim, faz-se necessário chamar a atenção para as preocupações políticas e pedagógicas que se apresentam no horizonte do movimento indígena com a construção das propostas de escolarização diferenciada. A apropriação da instituição "escola" pelo movimento indígena nos seus processos de organização política, visando dar visibilidade às suas demandas por direitos particulares, trouxe questões complexas ligadas às implicações políticas do universo do pedagógico.

Assim, não obstante o exemplo de algumas experiências escolares indígenas bem sucedidas, ainda carecendo de maior publicidade, continua sendo de importância estratégica preocupar-se com a garantia do direito de aprender; com a proposição de modelos de gestão escolar efetivamente diferenciados; com os processos de avaliação e sua finalidade; com a construção de metodologias que considerem, de fato, os processos de ensino aprendizagem próprios das comunidades indígenas, dentre outros. Nesse sentido, é bom lembrar que estes aspectos também constituem a dimensão política do ato pedagógico.

Na sequência, alguns destes aspectos, postos como questões prioritárias pela I CONEEI, dadas as crescentes complexificações das propostas de educação escolar diferenciada, serão apreciados.

5.1 Currículo da Educação Escolar Indígena

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definem o currículo como *conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes*. Entendido desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros.

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática.

Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;
d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;
g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;
h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;
i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, a *recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências*. Estes materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino, bem como pelo MEC, para todas as etapas da Educação Básica.

5.2 Avaliação

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Em outras palavras, ligada às concepções de educação, a avaliação deve servir para aprimorar o projeto político-pedagógico das escolas.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada. Tais dimensões visam à formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. Pautando-se numa abordagem historicamente situada, a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes indígenas em suas relações intraétnicas e interétnicas.

Processos de avaliação excludentes são incoerentes com os princípios de uma educação escolar diferenciada. O direito à educação, à diferença e à aprendizagem pode ser cerceado em decorrência de avaliações padronizadas e homogeneizantes que não considerem as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores.

As escolas indígenas, na construção da educação diferenciada almejada, precisam desenvolver práticas de autoavaliação que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária nas escolas. Isto implica na revisão do conjunto de objetivos e metas do projeto político-pedagógico que expressa a função sociopolítica da escola e sua preocupação com a qualidade social das aprendizagens.

Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; suas atividades econômicas; a construção de escolas de acordo com suas necessidades socioeducativas e ambientais e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Busca-se, com isso, garantir o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios das escolas indígenas legalmente assegurados pela legislação educacional.

Diante do papel central da avaliação na formulação e implantação das políticas educacionais, a inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliações institucionais das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas.

A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas

5.3 Professores indígenas: formação e profissionalização

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade sociocultural só serão possíveis se à sua frente estiverem, como docentes e como gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores aparecem, em muitos casos, no cenário político e pedagógico como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das mais de 2.836 escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é, portanto, um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Tais cursos devem estar voltados para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino. Devem assegurar, ainda, a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. Esta formação poderá ser realizada por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Além do desafio da formação inicial, ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização, os professores indígenas precisam ter garantida sua atuação como profissionais do magistério nos quadros dos sistemas de ensino. Assim, é imperioso que tais sistemas criem a categoria professor indígena como carreira específica do magistério e promovam concursos adequados às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas. Nesse processo de regularização da carreira do professor indígena devem ser garantidos os mesmos direitos atribuídos aos demais professores dos respectivos sistemas de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional e condigna com suas condições de trabalho, garantindo-lhes também jornada de trabalho conforme estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão – diretor, coordenador, secretário, dentre outros – nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins. Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada com foco nos processos de gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena. Tais formações visam o desenvolvimento de habilidades para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena. Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

6 Ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena

O direito à educação escolar diferenciada, fundamentada nos princípios comunitário, da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade, é assegurado, no plano formal, por dispositivos jurídicos que passam a orientar as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Reflexo de uma conjuntura nacional e internacional preocupada com a garantia de uma educação escolar como direito humano fundamental, as políticas de construção da Educação Escolar Indígena na atualidade requerem do Estado brasileiro o reconhecimento deste direito por meio da construção e implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à diversidade.

Tais políticas carecem, para se efetivar, da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se suas competências e corresponsabilidades. Desse modo, o regime de colaboração exigido pressupõe, no plano institucional, administrativo e organizacional, o estabelecimento e cumprimento de normas pelos entes federados na oferta e promoção da educação escolar diferenciada para os grupos indígenas.

A definição destas competências é estabelecida nos incisos I, II e III do art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base na Constituição Federal de 1988 e na LDB. De acordo com o documento, é de responsabilidade da União legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena; apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação, bem como na oferta de programas de formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado; criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas; orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

Quanto ao papel dos Estados, caberá a estes a oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio do regime de colaboração com seus municípios; a regulamentação administrativa das escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; o provimento de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno funcionamento das escolas indígenas; a regulamentação do magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitido nos quadros do magistério público mediante concurso específico; a promoção da formação inicial e continuada de professores indígenas; a elaboração e publicação sistemática de material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.Já aos Conselhos Estaduais de Educação compete o estabelecimento de critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; a autorização para o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas; a regularização da vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Conforme o que estabelece a referida Resolução é facultado aos municípios a oferta da Educação Escolar Indígena em regime de colaboração com os respectivos estados e anuência das comunidades indígenas. Foi estabelecido o prazo de três anos para que as escolas indígenas mantidas pelos municípios fossem estadualizadas, caso não atendessem às exigências de terem se constituído em sistemas de educação e possuírem dotações orçamentárias para o atendimento dessa demanda escolar.

Não obstante o avanço das Diretrizes estabelecidas por essa Resolução, algumas de suas determinações não foram cumpridas a contento. O processo de estadualização ou de celebração do regime de colaboração entre Estados e Municípios, por exemplo, não ocorreu em muitos casos, mesmo quando as comunidades indígenas expressaram tal vontade. Cabe aqui reafirmar que a coordenação das Políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do MEC, mas sua execução compete aos estados que têm a prerrogativa de executá-la em colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas.

Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação não criaram normas específicas para a regularização das escolas indígenas que funcionam, em sua maioria, sem o devido reconhecimento legal. O mesmo ocorre com os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio, que carecem de uma legislação específica ainda não instituída por muitos sistemas de ensino. Diante destas questões, faz-se necessário que os Conselhos de Educação, na construção de normas com vistas à regulamentação das escolas indígenas e seus projetos de formação docente, reconheçam, efetivamente, as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio de normas adequadas às suas necessidades.

No âmbito de uma perspectiva de ação colaborativa, é recomendável a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena para que, em parceria com os Conselhos de Educação, possam garantir o direito das comunidades indígenas terem seus processos de educação escolar regularizados e reconhecidos. É importante ressaltar ainda que os Conselhos de Educação Escolar Indígena, visando dar celeridade e legitimidade aos processos de reconhecimento e regularização das escolas e cursos de formação inicial em nível médio, podem assumir, além de funções consultivas e deliberativas, funções normativas, conforme orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011, homologado pelo Ministro de Estado da Educação, em 15 de abril de 2011.

Ainda no que se refere às competências dos entes federados estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 3/99, verifica-se que não foi cumprida a contento a determinação de criação ou adaptação de programas destinados ao desenvolvimento da educação com vistas ao atendimento das especificidades da Educação Escolar Indígena, tais como programas de alimentação, transporte e construção de prédios escolares. Faz-se necessário então reafirmar o direito das comunidades indígenas de serem ouvidas e participarem ativamente da criação e implementação destes e de outros programas que afetem seus modos de construção de continuidade sociocultural.

Quanto à alimentação escolar, embora o MEC tenha estabelecido valor diferenciado para o atendimento deste programa nas escolas indígenas, há ainda a necessidade de criação e implantação de Conselhos de Alimentação Escolar, viabilizando a participação dos indígenas em sua execução e monitoramento. No tocante ao transporte escolar, sua oferta sistemática, garantindo o acesso e permanência dos estudantes indígenas nas escolas, poderá contribuir para que seja atendida a demanda de ampliação do Ensino Fundamental e de criação do Ensino Médio nas escolas indígenas. Já no que diz respeito à construção de prédios escolares, o desafio está ligado à superação de entraves burocráticos que dificultam tanto a adoção de modelos arquitetônicos adequados às peculiaridades das comunidades indígenas, quanto a liberação e aplicação dos recursos destinados a este programa, carecendo de maior flexibilização das regras instituídas pelos órgãos de financiamento e de execução.

Outra determinação não cumprida diz respeito à questão da regularização do magistério indígena por meio da criação da categoria professor indígena e sua admissão nos quadros do serviço público via concurso específico. Para tanto, a mobilização dos professores indígenas e o reconhecimento, por parte dos sistemas de ensino, da necessidade de valorização e regularização jurídica do exercício profissional dos docentes indígenas, constituem-se em fator decisivo para a promoção da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena almejada pelos diferentes atores sociais nela envolvidos.

Estas questões, somadas a outras, se converteram em temas recorrentes nos vários espaços políticos de discussão da Educação Escolar Indígena com vistas à construção de propostas escolares que efetivamente atendam às necessidades e interesses dos grupos indígenas, como encontros de professores, assembleias das organizações indígenas, cursos de formação, reuniões de fóruns ou comissões de Educação Escolar Indígena, seminários nacionais, dentre outros. A partir destes debates e seus espaços institucionais, tanto o Estado, quanto o movimento indígena e seus parceiros, têm adotado determinadas ações no sentido de solucionar os desafios que continuam a se apresentar na construção da Educação Escolar Diferenciada.

Dentre tais ações podem se destacar a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC, das comissões interinstitucionais compostas por representantes indígenas e de diversas instituições nas Secretarias de Educação,

Fóruns de Educação Escolar Indígena, Observatórios de Educação Escolar Indígena criados nas universidades públicas, a criação dos territórios etnoeducacionais e a realização da I CONEEI.

Estas ações apontam para uma necessária ampliação e consolidação dos espaços de discussão para que estes venham a desempenhar cada vez mais um papel decisório e de orientação de políticas públicas educacionais, expressando as formas de construção de protagonismo indígena e do bem viver de suas comunidades ou grupos. Espera-se, com isso, que tais espaços assumam não apenas funções consultivas junto aos diferentes sistemas de ensino, mas que também possam deliberar e acompanhar as ações relativas às Políticas de Educação Escolar Indígena, legitimadas, sobretudo, pela participação ativa dos grupos nelas envolvidas. Em outras palavras, o que se espera que ocorra é a legitimação e institucionalização dos espaços políticos organizadores do diálogo entre povos indígenas, seus parceiros e o Estado.

Na construção destes espaços de debates e de decisão, espera-se ainda que outras conferências de Educação Escolar Indígena celebrem e fortaleçam os seus princípios no intuito de consolidação do processo democrático e de respeito e promoção das diferenças socioculturais como direito fundamental dos povos indígenas. Este direito está ligado à garantia da utilização de processos próprios de construção de conhecimentos e de reprodução social de grupos, de acordo com as lógicas e dinâmicas culturais particulares às suas visões de mundo, as formas de construção de suas sustentabilidades e de suas relações intersocietárias.

Sendo assim, os processos de territorialização que orientam as relações socioculturais e históricas dos povos indígenas, constituindo-se em diretrizes básicas para as políticas educacionais, devem respeitar, dentre outros imperativos sociais das comunidades indígenas, o uso e gestão da Terra Indígena de acordo com os valores e conhecimentos considerados adequados aos interesses e necessidades das comunidades. A criação dos territórios etnoeducacionais, em atenção a estas e outras questões demandadas pelos grupos indígenas e seus movimentos sociais, visa construir os espaços institucionais em que os entes federados, o movimento indígena e seus parceiros devem pactuar um conjunto de ações no intuito de promover uma Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

Os territórios etnoeducacionais objetivam, então, promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados e Municípios. Têm o intuito, portanto, de aprimorar os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena. É importante salientar que a definição destas competências também implica na definição de corresponsabilidades. Assim, agindo de forma cooperativa e colaborativa, os diferentes atores envolvidos na criação e implementação dos territórios etnoeducacionais devem enfrentar em conjunto os desafios que se apresentam na relação entre políticas educacionais e os processos de territorialidades indígenas.

Um destes desafios está ligado ao processo de pactuação e execução dos planos de ação a serem firmados entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas. Faz-se necessário, para isso, a criação ou adaptação de mecanismos jurídico-administrativos que permitam a constituição dos territórios etnoeducacionais em unidades executoras com dotação orçamentária própria. Nesse sentido, os processos de colaboração e cooperação podem ser efetivados, por exemplo, mediante o modelo de arranjos de desenvolvimento da educação, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 9/2011 e Resolução CNE/CEB nº 1/2012, ou ainda por meio da formação de consórcios públicos (Lei nº 11.107/2005). Isto possibilitará a implementação de um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

Nos territórios etnoeducacionais, as Comissões Gestoras são as responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação. Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

Na busca pelo estabelecimento deste diálogo e da definição de ações colaborativas, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) também tem se apresentado como agência política de importância na definição das políticas educacionais. Em sua reunião sobre Educação Escolar Indígena, ocorrida em Manaus, nos dias 14 e 15 de abril de 2005, aquele colegiado expressa, na "Carta do Amazonas", seus compromissos para a construção das ações colaborativas garantidoras da qualidade da Educação Escolar Indígena. Segundo a Carta, a reunião objetivou definir "estratégias de consolidação da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino", a partir de "uma nova agenda interinstitucional" estabelecida entre as Secretarias Estaduais de Educação e o MEC "visando garantir a qualidade da educação básica intercultural oferecida nas aldeias indígenas em nosso País". Esta qualidade seria então alcançada por meio de ações colaborativas que deveriam ser realizadas pelo MEC e pelos sistemas estaduais de ensino.

Para tanto, o documento adverte que alguns desafios ainda precisam ser enfrentados, tais como:

a) formação inicial de professores indígenas no magistério específico e licenciaturas interculturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;
b) articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado em Educação Escolar Indígena para técnicos que trabalham na gestão de programas de Educação Escolar Indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;
c) ampliação da oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas indígenas;
d) produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas;
e) estruturação da rede física de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade;
f) criação de espaços institucionais de diálogo, interlocução e compreensão, por parte dos sistemas de ensino, das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas;
g) estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda;
h) adequação consistente dos diversos programas federais e estaduais de desenvolvimento da educação, tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca nas escolas, dinheiro direto na escola, às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas;
i) flexibilização das formas de contratação de professores e outros profissionais para as escolas indígenas, garantindo-se direitos trabalhistas concomitantemente aos direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas;
j) articulação com outros órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas, como os gestores dos programas de atenção à saúde indígena, proteção do meio ambiente, desenvolvimento sustentável etc., para melhor implementar as ações de Educação Escolar Indígena, em particular o ensino técnico, a ser desenvolvido em harmonia com os projetos de futuro de cada povo.

A Carta recomenda ainda que seja firmado o compromisso entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação visando à consolidação de orçamentos específicos para fomento da Educação Escolar Indígena, à qualificação e ao fortalecimento das equipes de gestão dos programas de Educação Escolar Indígena por meio da oferta de cursos de formação sobre a Educação Escolar Indígena e de ampliação destas equipes. Estas seriam estratégias interinstitucionais que aperfeiçoariam o regime de colaboração "em benefício da qualidade da educação escolar ofertada aos povos indígenas no Brasil".

A ação colaborativa, em síntese, constitui-se em condição basilar para a garantia da qualidade social da Educação Escolar Indígena, requerendo, dos entes federados, o compromisso com a execução de ações formuladas, elaboradas e avaliadas juntamente com as respectivas

comunidades indígenas. O direito a uma educação diferenciada e de qualidade está ancorado na ideia do protagonismo indígena, do desejo das comunidades indígenas em manterem suas línguas e tradições e participarem, ativamente, da cidadania brasileira.

O cumprimento destas diretrizes requer a ação colaborativa dos entes federados, responsáveis pelas políticas de Educação Escolar Indígena, o compromisso com a universalização da educação básica com qualidade sociocultural para os diferentes grupos indígenas, e o diálogo verdadeiro e construtivo com as comunidades educativas indígenas.

II – VOTO DA RELATORA

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Brasília, (DF), 10 de maio de 2012.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 10 de maio de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4º do art. 26, § 3º do art. 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;

As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;

As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;

CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de

(*) Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública,

RESOLVE

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

TÍTULO I – DOS OBJETIVOS

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I – orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III – assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI – normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII – orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VII – zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

TÍTULO II – DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I – a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a

valorização de suas línguas e ciências;

II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III – a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV – a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V – a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

TÍTULO III – DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, "os mais velhos", professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I – promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II – definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III – considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV – elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V – reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares.

Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta.

§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do

Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização.

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira.

Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.

§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independente da idade.

§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I – contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II – articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III – proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Parágrafo único. A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas.

TÍTULO IV – DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios,

devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, "os mais velhos", pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

Seção I – Dos currículos da Educação Escolar Indígena

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua

portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I – de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II – de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

III – de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV – de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V – de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI – de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII – da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

VIII – de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

IX – de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Seção II – Da avaliação

Art. 17 A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar das escolas indígenas, devendo, portanto, aprimorar o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Indígena.

§ 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve

ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:

I – suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.

II – suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem.

Art. 18 A inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades da Educação Escolar Indígena.

Parágrafo Único. A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

Seção II – Dos professores indígenas: formação e profissionalização

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

I – criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;

II – promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;

III – garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;

IV – garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei n° 11.738/2008;

V – garantia de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

TÍTULO V – DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Seção I – Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração

Art. 22 As políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Art. 23 Na oferta e promoção da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas é exigido, no plano institucional, administrativo e organizacional dos entes federados, o estabelecimento e o cumprimento articulado de normas específicas de acordo com as competências constitucionais e legais estabelecidas, em regime de colaboração.

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I –legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II – coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III – apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

IV – ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V – criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI – orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII – promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII – realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I – ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II – estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III – criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV – implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V – prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI – instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII – promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII – promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1° As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde

que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Art. 26 Constituem atribuições dos Conselhos de Educação:

I – estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II – autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III – regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Parágrafo único. Em uma perspectiva colaborativa, os Conselhos de Educação podem compartilhar ou delegar funções aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, podendo ser criados por ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade.

Seção II – Dos territórios etnoeducacionais

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

TÍTULO VI – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28 É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988, no art. 4º, inciso 9º, e no art. 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 10/5/2012, Seção 1, Pág. 24.
INTERESSADO Conselho Municipal de Educação de Canguçu – **UF** RS
RELATORAS Rita Gomes do Nascimento e Nilma Lino Gomes
PROCESSO Nº 23001.000073/2011-58
PARECER CNE/CEB Nº 14/2011
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 7/12/2011

I – RELATÓRIO

Histórico

Trata-se de consulta encaminhada pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, a respeito dos procedimentos necessários à matrícula de alunos circenses. O consulente argumenta que *os mecanismos de reclassificação não são céleres o suficiente dado o pouco tempo que costumam permanecer na escola*, afirmando haver casos em que os alunos não apresentam *qualquer documento comprobatório de sua vida escolar anterior*.

O tema da consulta, de grande relevância na atualidade, diz respeito à situação vivenciada por um grupo significativo de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e remete a consideração sobre uma categoria que envolve, além de circenses, outros grupos sociais. Assim, essa consulta levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a produzir Parecer e Resolução que definem as Diretrizes para o atendimento escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

Nesse sentido, para efeitos desse parecer, são consideradas em situação de itinerância as crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição. Podem ser considerados como vivendo em situação de itinerância ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.

A condição de itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais anteriormente mencionados. Isso nos remete à reflexão sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola, tomando como exemplo os estudantes circenses. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação.

As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos.

Mérito

Apesar da não existência, no campo da legislação educacional brasileira, de ordenamentos jurídicos específicos que regulamentem estes casos, há aparatos jurídicos, seja em preceitos expressos de leis ordinárias e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, seja ainda por normas superiores, de natureza constitucional que garantem às crianças e adolescentes que vivem em situações de itinerância o direito à matrícula escolar. A regulação destes casos, então, pode ser guiada pelo preceito constitucional que define o acesso à educação como direito fundamental de toda criança e adolescente.

O art. 6º, *caput*, da Constituição Federal, inserido no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, qualifica a educação como um direito social, sendo que o art. 7º, inciso XXV,

assegura aos trabalhadores urbanos e rurais *assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas*.

Por sua vez, o dispositivo do art. 208, incisos I, II e IV, entre outros, afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica, constituindo o acesso a quaisquer de seus níveis um direito público subjetivo. Na medida em que se referem a um direito fundamental, estas normas devem ser aplicadas de maneira plena, imediata e integral, independentemente inclusive da existência de normas infraconstitucionais que as regulamentem (CF, art. 5º, § 1º). É sabido que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (CF, art. 208, § 2º).

As normas incumbem ao poder público a responsabilidade e obrigação de oferecer vagas na Educação Básica para todos. O acesso a ela, portanto, deve e pode ser exigido por qualquer pessoa. Da mesma forma, os pais e/ou responsáveis têm o dever legal de matricular seus filhos, independentemente da profissão que exerçam. Esta questão também é regulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) que, em seu art. 55, prescreve: *Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*. A inércia ou omissão destes em relação à regularização da matrícula escolar dos seus filhos configura infração administrativa, sujeita à multa de três a vinte salários mínimos (ECA, art. 249).

No intuito de matricular seus filhos em instituições de Educação Básica, trabalhadores de circo, por exemplo, têm se valido do art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões:

> *Art. 29 Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.*

Desse modo, não se pode admitir a existência de qualquer forma de distinção ou discriminação que embarace ou impeça o acesso à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens itinerantes, filhos ou não de trabalhador circense.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 reconhece a educação como um direito humano e ao mesmo tempo "um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos", sendo, portanto, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana.

Cabe destacar que o Brasil é signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujo art. 14, item 1, faz menção aos povos nômades e agricultores itinerantes.

De acordo com o art. 27, item 1, do referido tratado internacional, os programas e serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares.

Dessa forma, a escola deverá estabelecer diálogo com estes coletivos sociais, ouvi-los e decidir conjuntamente estratégias para o melhor atendimento dos seus filhos. Este é o papel de uma escola democrática que constrói sua prática a partir da realidade da comunidade atendida e não em detrimento da mesma.

Como pode ser observado o tema da consulta instiga a uma reflexão sobre a diversidade cultural, social e econômica do nosso país. No caso da população circense é necessário lembrar que estes fazem parte de um segmento profissional da mais alta relevância para a cultura brasileira: a arte circense. Portanto, dada a sua especificidade, uma das características dos(as) trabalhadores(as) circenses refere-se aos deslocamentos geográficos, fato este que os impede de possuir domicílio com "ânimo definitivo", conforme dicção do art. 70 do Código Civil brasileiro.[1]

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) emprega tanto a

1 O domicílio da pessoa natural é o lugar onde ela estabelece a sua residência com ânimo definitivo. CC, art. 70.

expressão "domicílio do educando" (art. 77, § 1º), quanto "residência" da criança (art. 4º, inciso X), nestes termos:

> *Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:*
> *(…)*
> *X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.*

Trata-se de preceitos legais que devem ser interpretados em acordo com as normas do Código Civil, especialmente o parágrafo único do art. 72 e o *caput* do art. 73:

> *Art. 72*
> *Parágrafo único Se a pessoa exercitar profissão em lugares diversos, cada um deles constituirá domicílio para as relações que lhe corresponderem.*
> *Art. 73 Ter-se-á por domicílio da pessoa natural, que não tenha residência habitual, o lugar onde for encontrada.*

Isto significa, portanto, que os trabalhadores circenses e seus filhos ou crianças pelas quais sejam responsáveis encontram-se na situação domiciliar já atestada e garantida por lei.

Acrescente-se que a legislação educacional não estabelece como requisito para a matrícula escolar algum tipo de critério temporal, algo como uma quarentena ou período de carência, vale dizer, uma condição resolutiva[2] vinculada ao tempo de permanência ou de residência da criança numa determinada localidade.

Em nenhuma passagem, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem como exigência para a matrícula escolar qualquer tempo de permanência ou de residência do estudante em determinada localidade.

Soma-se mais um argumento em favor do direito de acesso à Educação Básica garantido pelo sistema jurídico e pela legislação educacional aos estudantes itinerantes na Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que no art. 2º, item 2, estabelece:

> *Art. 2º*
> *2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.*

Neste mesmo sentido, posiciona-se o Estatuto da Criança e do Adolescente:

> *Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.*
>
> *Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física,*

2 Exemplo de condição desta natureza pode ser encontrado no art. 55, III, do Código Eleitoral, que exige para a transferência de domicílio eleitoral *residência mínima de 3 (três) meses no novo domicílio, atestada pela autoridade policial ou provada por outros meios convincentes.*

psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

II – VOTO DAS RELATORAS

Nos termos deste parecer reafirmamos que o direito a educação de estudantes em situação de itinerância deve ser garantido, entendendo que cabe ao poder público uma dupla obrigação positiva:

I – assegurar ao estudante itinerante matrícula, com permanência e conclusão de estudos, na Educação Básica, respeitando suas necessidades particulares;

II – proteger o estudante itinerante contra qualquer forma de discriminação que coloque em risco a garantia dos seus direitos fundamentais.

Os estabelecimentos de ensino públicos ou privados de Educação Básica, por sua vez, deverão assegurar a matrícula desse estudante sem a imposição de qualquer forma de embaraço, pois se trata de direito fundamental.

Reconhecendo a complexidade do tema, é preciso, portanto, que haja um conjunto de esforços coletivos para possibilitar que o estudante pertencente a comunidades itinerantes tenha acesso à educação escolar.

Visando à garantia do direito desse estudante, algumas orientações deverão ser seguidas:

I – quanto ao poder público:

a) deverá ser garantida vaga às crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância nas escolas públicas próximas do local de moradia declarado;

b) o protocolo de requerimento para expedição do alvará de funcionamento do empreendimento de diversão itinerante deverá estar condicionado à efetivação de matrícula das crianças, adolescentes e jovens supracitados na escola.

II – quanto às escolas:

a) as escolas que recebem esses estudantes deverão informar a sua presença aos Conselhos Tutelares existentes na região. Estes deverão acompanhar a vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância no que se refere ao respeito, à proteção e à promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação;

b) as escolas deverão também garantir documentação de matrícula e avaliação periódica mediante expedição imediata de memorial[3] e/ou relatório das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

III – quanto às famílias e/ou responsáveis:

a) caso a família e/ou responsável pelo estudante em situação de itinerância não disponha, no ato da matrícula, de certificado de origem da escola anterior, bem como do memorial e/ou relatório, a criança, adolescente ou jovem deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade. Para tal, a escola deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

IV – quanto ao Ministério da Educação e aos sistemas de ensino:

a) deverão ser criados, no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, programas especiais destinados à escolarização e à profissionalização da população itinerante, prevendo, inclusive, a construção de escolas itinerantes como, por exemplo, as escolas de acampamento;

b) é dever do Estado e dos sistemas de ensino o levantamento e a análise de dados relativos à especificidade dos estudantes em situação de itinerância;

c) o Ministério da Educação e os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto a sua

3 Memória que descreve cumulativamente o percurso escolar do estudante ou registros cumulativos da vida de cada estudante, do ponto de vista quantitativo (rendimentos, notas ou conceitos de avaliação) e, principalmente, do ponto de vista qualitativo, isto é, presença em sala de aula, participação nas atividades pedagógicas, culturais e socioeducativas.

obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e conclusão dos estudos à população em situação de itinerância, independente do período regular da matrícula e do ano letivo;

d) Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

V – quanto à formação de professores:

a) é dever das instituições de Educação Superior que ofertam cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional das crianças e adolescentes circenses, assim como de outros coletivos em situação de itinerância, e de seus pais, mães e/ou responsáveis como parte do cumprimento do direito à educação.

Nos termos deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução, responda-se ao presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, e aos demais citados.

Brasília, (DF), 7 de dezembro de 2011.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto das Relatoras.

Sala das Sessões, em 7 de dezembro de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012(*)

Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10 de maio de 2012,

Considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Direitos Humanos de 2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

RESOLVE:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

§ 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração.

§ 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato.

Art. 4º Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe.

§ 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

§ 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da

(*) Resolução CNE/CEB 3/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14.

aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem.

§ 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art. 6º O poder público, no processo de expedição do alvará de funcionamento de empreendimentos de diversão itinerante, deverá exigir documentação comprobatória de matrícula das crianças, adolescentes e jovens cujos pais ou responsáveis trabalhem em tais empreendimentos.

Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região, deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

Art. 8º Os Conselhos da Criança e do Adolescente deverão acompanhar o percurso escolar do estudante itinerante, buscando garantir-lhe políticas de atendimento.

Art. 9º O Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Art. 10 Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial.

Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução.

Art. 12 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

INTERESSADOS Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – **UF:** DF
RELATORA Nilma Lino Gomes
PROCESSO Nº 23001.000113/2010-81
PARECER CNE/CEB Nº 16/2012
COLEGIADO CEB
APROVADO EM 5/6/2012

I – RELATÓRIO

1 Histórico

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Essa comissão foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

> *A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.* (p. 42)

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

> *a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.*
>
> *b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.*
>
> *c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.*
>
> *d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.*
>
> *e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para*

garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (C0NAE, 2010, p. 131-132)

Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses[1] e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária.

Durante a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD),[2] com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e demais parceiros, a Câmara de Educação Básica transferiu a sua reunião ordinária para esse evento, na manhã do dia 10 de novembro de 2010, com o objetivo de ouvir os docentes e os gestores quilombolas presentes sobre as suas principais demandas educacionais. Nesse mesmo evento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar

1 Faxinais são comunidades rurais que se estabeleceram no centro-sul do Paraná e que se constituíram historicamente como mecanismo de autodefesa do campesinato local buscando assegurar sua reprodução social em conjunturas de crise econômica como a do tropeirismo e durante o ciclo da erva-mate, ou seja, entre meados do século XIX e a década de 30 do século XX. Tais comunidades possuem formas peculiares de apropriação do território tradicional, baseadas no uso comunal das áreas de criadouros de animais, recursos florestais e hídricos e no uso privado das áreas de lavoura, onde é praticada a policultura alimentar de subsistência com venda de pequeno excedente. Baseados em normas de conduta e de uso ambiental próprias, sobretudo na combinação de uso comum e privado dos recursos naturais, os faxinais são considerados uma forma de organização camponesa diferenciada no sul do país. (http://www.ocarete.org.br/povos-tradicionais/faxinaleiros) Acesso em 16/6/2012).

2 Em 2011, esta secretaria passou a ser nomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues.

Em parceria com a comissão assessora, durante o ano de 2011, a comissão da CEB coordenou e realizou três audiências públicas para subsidiar a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso, foram selecionados os Estados do Maranhão e da Bahia, juntamente com o Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros deve-se ao contingente populacional quilombola, à intensa articulação política e à capacidade de congregar municípios do entorno e das Regiões Norte e Nordeste. O último, por ser o local da sede do CNE e capaz de articular a participação das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país.

A realização das três audiências contou com o apoio e a parceria do Ministério da Educação (SECADI e SEB), SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governos de Estados, Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

O CNE disponibilizou no seu site, no período de junho a dezembro de 2011, o documento "Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola", o qual subsidiou as audiências, tornou público o debate e recebeu críticas e sugestões. As contribuições recebidas foram enviadas ao e-mail institucional audienciaquilombola@mec.gov.br. Esse mesmo texto foi encaminhado às redes sociais e circulou nos fóruns dedicados à questão quilombola no Brasil.

As audiências públicas realizadas tiveram como tema "A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos" e contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema. As datas dos encontros foram as seguintes:

1ª audiência: Cidade de Itapecuru-Mirim, MA, no dia 5 de agosto de 2011, das 9h às 13h, no Itapecuru Social Clube. Público: 368 participantes.

2ª audiência: Cidade de São Francisco do Conde, BA, no dia 30 de setembro de 2011, das 9h às 13h, na Câmara dos Vereadores de São Francisco do Conde. Público: 433 participantes.

3ª audiência: Brasília, DF, no dia 7 de novembro de 2011, das 9h às 13h, no auditório do Conselho Nacional de Educação. Público: 110 participantes.

Com o objetivo de tornar a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola acessível aos quilombolas presentes nas audiências e ao público em geral, foi produzido pela comissão especial da CEB o folheto "Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: algumas informações". Trata-se da síntese dos pontos centrais do documento-referência, distribuída gratuitamente em todas as audiências públicas e para os demais interessados, por meio de uma parceria com a SEPPIR. O mesmo texto foi disponibilizado no site da SEPPIR para *download*.

No contexto das discussões em torno da Educação Escolar Quilombola, alguns Estados e Municípios realizaram as próprias audiências públicas. Destaca-se a audiência realizada em Vitória, ES, no dia 29 de março de 2012, por meio da parceria entre a comissão quilombola e a Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. Para essa audiência, a comissão especial da Câmara de Educação Básica foi convidada e representada pela relatora destas Diretrizes. O evento contou com um total de 150 participantes, dentre eles quilombolas, gestores de escolas públicas, professores, estudantes da Educação Básica e da Educação Superior, líderes comunitários, advogados, prefeitos de cidades do Espírito Santo com grande contingente populacional quilombola, deputados, representante da SECADI/MEC e vice-reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ainda no processo de discussão destas Diretrizes, o CNE realizou uma reunião técnica com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares,

do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de quilombolas, pesquisadores e convidados, no dia 24 de maio de 2012, na sede do CNE, em Brasília. Durante o encontro, a conselheira relatora apresentou aos presentes a minuta de parecer que instituirá as referidas Diretrizes, oportunidade em que também foi realizada a leitura conjunta e detalhada de item por item do Projeto de Resolução, totalizando 14 horas de trabalho de discussão, debate, problematização e construção de consenso. No dia 25 de maio de 2012, todos os integrantes da reunião técnica participaram do seminário "Educação e Relações Étnico-Raciais" promovido pelo CNE, o qual contou com um público em torno de 260 pessoas.

Diante do exposto, estas Diretrizes, de caráter mandatório, com base na legislação geral e em especial na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, têm por objetivos:

I – orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos;

II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI – zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras.

2 Mérito

2.1 Quilombos: conceito e desdobramentos atuais

Nas audiências públicas realizadas, revelaram-se a consciência que as comunidades quilombolas têm de sua história e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Segundo Munanga e Gomes (2004, p. 71, 72), a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII.

De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos.

Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros

podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos.

O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas.

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Segundo Moura (1997), no processo de colonização, a primeira conceituação do que era "quilombo" foi realizada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): "Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles".

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam "remanescentes de quilombos" e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O'Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

> *O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida*

> *característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.* (O'DWYER, 1995, p. 2)

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a "quilombos contemporâneos".

Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades.

2.2 Os quilombos urbanos

O conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem ao meio rural.

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravatura ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados "quilombos urbanos", que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação.

Segundo Silva, E. (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Já Barbosa (s/d) afirma que estas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades.

Para Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram "territórios negros", onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos do passado tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Castro (2005) discute que, mesmo com a perseguição, vários bairros nasceram sobre as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos, ainda, o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram, na década de 30, na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje bairro Três Figueiras, cujo metro quadrado é o mais valorizado da capital do Rio Grande ao Sul. Esses

espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescentem-se a essa reflexão os estudos de Vilasboas *et al.* (2010) sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre. Esses afirmam que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram, nessa cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural, evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da capital gaúcha.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas. Segundo Silva, G. (2011), além daquelas que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação em movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades e se urbanizando. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras, grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, dentre outras.

A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a consequente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo. (SILVA, G., 2011)

Silva, G. (2011) ainda reflete: "Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial." (p. 23-24)

2.3 Comunidades quilombolas no Brasil: dados escolares e legais

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem em Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado, em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA).

De acordo com o Censo Escolar de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal.

Em 2010, havia nessas escolas 31.943 funções docentes.[3] Destas, 31.427 professores atuavam

3 A definição de *função docente* admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da Federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação

em escolas públicas e 516, em escolas privadas. Dos professores das escolas públicas, 9.754 trabalhavam nas estaduais, 21.624, nas municipais, e 49, na federal.

Estavam matriculados na Educação Básica, em 2010, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desses, 207.604 nas escolas públicas e 2.881, nas privadas. Dos estudantes da escola pública, 42.355 estavam nas estaduais, 165.158, nas municipais e 91, na escola federal.

Do total de estudantes matriculados no Brasil, 15,2% encontravam-se na Região Norte, 68% na Região Nordeste, 10,9% na Região Sudeste, 3,1% na Região Sul, 2,8% na Região Centro-Oeste.

Do total de matrículas estaduais, 12,4% diziam respeito à Região Norte, 68,5% à Nordeste, 17,4% à Sudeste, 0,6% à Sul e 1,1% ao Centro-Oeste.

Do total de matrículas municipais, 16,2% estavam na Região Norte, 67,6% na Nordeste, 9,2% na Sudeste, 3,7% na Sul e 3,2% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas federais, 100% estavam na Região Nordeste, já que o Censo de 2010 encontrou apenas uma escola.

Do total das matrículas públicas (federal, estadual e municipal), 15,5% encontravam-se na Região Norte, 67,8% na Nordeste, 10,9% na Sudeste, 3,1% na Sul e 2,8% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas privadas, 0% está na Região Norte, 82,9% na Nordeste, 13,1% no Sudeste, 1,1% no Sul e 3% no Centro-Oeste.

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação,[4] certificação[5] e titulação[6]. Dados da Fundação Cultural Palmares estimam que existam 3.524 comunidades quilombolas identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas. Em dezembro de 2011, 52.601 famílias inscritas no Cadastro Único do Programa Bolsa-Família declararam-se quilombolas. O Ministério do Desenvolvimento estima que existam, ao menos, 109.036 famílias quilombolas vivendo em comunidades espalhadas por 1.211 municípios de todo o país. Entretanto, o processo de titulação dos territórios ocupados pelas comunidades acontece de forma lenta: segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 20 anos, apenas 189 comunidades foram tituladas e 120 títulos foram expedidos em 108 territórios. (LIMA JUNIOR, 2011, p. 52)

Após anos de luta dos quilombolas pelos seus direitos, em 2003, foi assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente, no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares. Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, isto é, o reconhecimento do direito étnico. A partir da data de publicação do referido decreto, o INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas.

De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como: "Os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (art. 2º do Decreto nº 4.887/2003).

Na opinião de Arruti (2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Segundo esse autor:

analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina) (INEP, 2009, p. 18).

4 *Comunidades Identificadas* são aquelas com processo aberto na Fundação Cultural Palmares (FCP) e que não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento.

5 *Comunidades Certificadas* são aquelas que possuem processo aberto na FCP e atenderam às exigências do Decreto nº 4.887/2003 e da Portaria nº 98, de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Autorreconhecimento.

6 *Comunidades Tituladas* são aquelas que possuem processo aberto na FCP e no Incra com o título coletivo em nome da associação quilombola (imprescritível, inalienável e impenhorável).

> *Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto-reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade.* (p. 85)

Cabe destacar o fato de esse novo decreto tanto incorporar uma perspectiva comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades, e não de indivíduos) quanto dar à noção de "terra" a dimensão conceitual de território (ARRUTI, 2008, p. 85).

Em 24 de março de 2004, é publicada a Instrução Normativa nº 16 (IN 16) do INCRA, com a finalidade de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão,[7] titulação e registro das comunidades quilombolas com base no Decreto nº 4.887/2003.

No mesmo ano, o então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, ingressa no Supremo Tribunal Federal com a ADIN n° 3.239, alegando a inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, ainda em processo de julgamento.

Em 20 de outubro de 2009, o INCRA cria a IN 57, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887/2003.

3 Os quilombolas compreendidos como povos e comunidades tradicionais

As comunidades quilombolas e sua luta por direitos fazem parte dos contextos nacional e internacional. Ao longo dos anos, juntamente com outros povos e comunidades considerados tradicionais e em articulação com outros movimentos sociais, os quilombolas, por meio de suas ações e atuação política, têm contribuído no processo de mudança no próprio campo jurídico, na aplicação e interpretação das leis, pressionando o Estado e o próprio Direito a realizar a devida relação entre os princípios da igualdade e da pluralidade. Questionam a tendência ainda hegemônica do Estado e do campo do Direito de aplicarem a lei de maneira neutra e indagam por que em sociedades reconhecidamente diversas e pluriculturais, como é o caso do Brasil, ainda é possível encontrar tanta resistência à garantia dos direitos dos coletivos sociais considerados diversos. É nesse campo que a discussão do "direito étnico" começa a ocupar mais espaço. E é também nesse campo que os quilombolas, enquanto coletivo étnico-racial e social, adquirem maior visibilidade na arena política.

De acordo com Shiraishi Neto (2007), se fizermos uma leitura dos diversos dispositivos jurídicos internacionais que foram "acordados", "assinados" e "ratificados" pelo Brasil, os quais fazem referência aos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva, tal como são designados os diversos povos e comunidades tradicionais no país, compreenderemos melhor o processo de luta pelo reconhecimento desses grupos. No Brasil, assistimos a uma ampla mobilização pelo reconhecimento de direitos, protagonizada pelos povos indígenas, povos quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros.

Do ponto de vista da luta por reconhecimento e pelo direito desencadeada pelas comunidades quilombolas, cabe destacar a importância dessas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário e os avanços que elas trouxeram para a sociedade mais ampla e para os quilombolas, indígenas e outros povos tradicionais, de modo específico. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma delas.

A Convenção 169 foi adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989. Em junho de 2002, como resultado da força das reivindicações dos movimentos sociais

7 Termo técnico que designa a remoção de não quilombolas das terras já demarcadas.

e ressaltando o caráter aplicado do conceito de "terras tradicionalmente ocupadas", o governo brasileiro ratificou essa Convenção, por meio do Decreto Legislativo nº 143, assinado pelo presidente do Senado Federal.

Segundo Almeida (2007), a Convenção 169 reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação e reforça, em certa medida, a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas. Ainda segundo esse autor, a ratificação da Convenção 169 enfatiza os instrumentos de redefinição da política agrária, favorece a aplicação da política ambiental e de políticas étnicas, reforçando os termos da implementação de outro dispositivo transnacional, a saber, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), cujo texto foi firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, e aprovado pelo Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 2/94.

Shiraishi Neto (2007) aponta outras importantes características dessa mesma Convenção: o documento não faz distinção de tratamento aos "povos indígenas" e "tribais", ou seja, ambos têm peso semelhante. Ao mantê-lo assim, todavia, a Convenção alarga as possibilidades de maior abrangência e inclusão de outros grupos sociais. As situações vivenciadas por esses grupos não se vinculam, necessariamente, a um período temporal ou a um determinado lugar. O que deve ser considerado no processo de identificação é a forma de "criar", "fazer" e "viver", independentemente do tempo e do local, importando assinalar que o referido critério distintivo da noção de "povo" não é o mesmo do direito internacional.

O autor ainda afirma que, para a Convenção 169, o critério de distinção dos sujeitos é o da consciência, ou seja, da autodefinição. Em outras palavras, é o que o sujeito diz de si mesmo, em relação ao grupo ao qual pertence, que deve ser considerado. Nesse sentido, a ratificação e a promulgação da Convenção 169 pelo Estado brasileiro têm provocado e promovido uma ruptura no mundo jurídico, que sempre esteve vinculado aos intérpretes autorizados da lei.

A Convenção 169 também prevê o processo de participação e de consulta que envolve os povos e as comunidades tradicionais. Segundo o art. 6º, os governos devem estabelecer os meios para que os povos e as comunidades tradicionais interessados possam participar das decisões em todos os níveis nos âmbitos legislativo e administrativo (inclusive alocando recursos, investindo na formação e capacitação e no fortalecimento institucional dos grupos…).

Na perspectiva apontada pelo documento, "o 'princípio da igualdade' passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos." (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 48)

Dessa forma, o Estado deverá condicionar suas políticas e programas às ações dos grupos sociais, estruturar-se de forma diferenciada para o atendimento das demandas que são múltiplas e complexas, determinando "novas" maneiras de pensá-las. Isso acarreta uma mudança do Estado na forma de organizar e operacionalizar suas ações, que não pode ficar restrita às competências administrativas firmadas previamente.

Ainda de acordo com as reflexões de Shiraishi Neto (2007), a importância da Convenção 169, assim como a dos outros tratados internacionais, está na sua possibilidade de induzir uma série de políticas, programas e ações. A sua aplicação, de fato, pode e deve significar uma mudança nas estruturas do Estado, que sempre foram esboçadas e operacionalizadas de forma universal, sem deixar margem para o tratamento das diferenças existentes.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, caminha nessa mesma direção e não define *a priori* os povos e as comunidades tradicionais no Brasil, o que possibilita maior inclusão dos grupos sociais.

De acordo com o Decreto:

Art. 3º (…)

> *I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.*

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Tradicionais, juntamente com a Convenção 169 da OIT, é, portanto, documento importante e orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Em concordância com o art. 3º dessa política, estas Diretrizes consideram:

> *I – **Povos e Comunidades Tradicionais**: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;* (grifos nossos).
>
> *II – **Territórios Tradicionais**: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e das comunidades tradicionais, quer utilizados de forma permanente, quer temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas **e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações**; e* (grifos nossos).
>
> *III – **Desenvolvimento Sustentável**: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras* (grifos nossos).

3.1 Comunidades quilombolas no Brasil: entre tensões, lutas e desafios

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações.

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam nas cenas pública e política, transformando-as em questões sociais. São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas não se restringe à questão da terra e do território, mas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista.

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade

das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional.

Deve-se chamar a atenção nesse processo ao protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país. As respostas, porém, ainda são lentas, dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população.

Para melhor compreensão do processo em esfera nacional que desencadeou a demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do Movimento Negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida", coordenada pelo Movimento Negro, em âmbito nacional, em parceria com outros setores da sociedade civil.

Por ocasião da Marcha, o país assistiu a uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas, a saber, o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação.

Em 1996, foi organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entidade de representação máxima das comunidades quilombolas, formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos.

O processo de mobilização e a participação do Movimento Negro e do Movimento Quilombola na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, também deve ser considerado. Atendendo ao compromisso assumido em Durban, o governo brasileiro se desdobra em políticas mais concretas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão.

É importante considerar outras formas de mobilização do Movimento Negro nas quais a educação, de maneira geral, e a Educação Escolar Quilombola, em particular, também ocuparam espaço, tal como a "Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida", em 2005, realizada pelo Movimento Negro, em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social. Foram duas mobilizações: a primeira, no dia 16 de novembro, enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra; e a segunda, no dia 22 de novembro, enfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a violência e o genocídio da população negra, sobretudo a dos jovens. É fundamental citar também a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR), realizada pela SEPPIR, em 2005, e da 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR), nas quais as especificidades do Movimento Negro, dos povos indígenas, dos quilombolas, das comunidades terreiro, da população LGBT, dos judeus e dos palestinos estiveram presentes.

Vale destacar a Marcha Quilombola a Brasília, no dia 7 de novembro de 2011, na capital federal, durante a qual foi realizada uma audiência pública das organizações quilombolas com o Senado Federal. Como dito, a 3ª Audiência Pública para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, realizada pelo CNE, foi inserida entre as ações políticas da CONAQ que acompanharam a referida marcha.

3.2 O avanço da consciência de direitos das comunidades quilombolas

Essa história de lutas das comunidades quilombolas, desde a formação dos quilombos e, mais recentemente, pela titulação de suas terras, tem proporcionado significativos avanços na consciência dos direitos.

Dos direitos destacados pelos quilombolas durante as audiências públicas, poderíamos sintetizar aqueles considerados uma constante na vivência e na luta política das comunidades quilombolas atuais: o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação.

3.2.1 Direitos às identidades étnico-raciais

Nas diversas comunidades quilombolas, é possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente.

Podemos dizer que o lugar da luta por espaço, vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas. Um processo intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola.

Entendidas como comunidades tradicionais, a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas. Além disso, o fato de serem grupos classificados como negros e de assim se autodenominarem traz elementos mais complexos a essas identidades.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. Aos embates enfrentados pelos quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeitos e cidadãos e pelo direito à terra e ao território somam-se olhares, perspectivas e discursos racistas.

Tal situação exigiu que as organizações quilombolas passassem a compreender melhor e a inserir a luta contra o racismo nas suas demandas e reivindicações. Essa inserção é também mais um aprendizado no interior das próprias comunidades e tem possibilitado maior aproximação entre o Movimento Quilombola e as organizações do Movimento Negro.

Por isso, não se pode dissociar a identidade quilombola dos processos complexos de construção da identidade étnico-racial no Brasil. Entendendo sempre que todo e qualquer processo identitário é dinâmico, mutável, interage com outras identidades, possui dimensão relacional e está ligado às noções de pertencimento.

3.2.2 Direito à terra

O direito à terra aparece com centralidade nas comunidades quilombolas rurais e urbanas; é um direito aprendido numa longa trajetória de lutas. Não obstante, se fizermos uma análise das propostas curriculares das escolas de Educação Básica e dos cursos de Licenciatura em nosso país, notaremos a ausência da discussão sobre as comunidades quilombolas, bem como do seu histórico de lutas pela terra no passado e no presente.

Mesmo que as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, hoje, pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, a inserir em seus currículos a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, a discussão sobre a realidade quilombola, de maneira geral, pode ser considerada como uma lacuna.

Muitas resistências enfrentadas pelas comunidades quilombolas na transformação de suas reivindicações em direitos e em prol de uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público, das instituições de ensino e dos educadores sobre o tema. Por isso, ao falarmos em Educação Escolar Quilombola, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente.

A ocupação da terra, no Brasil, faz parte do padrão de poder e de dominação étnico-racial que, no período colonial, excluiu da posse da terra os povos indígenas, os africanos escravizados e os seus descendentes.

A Lei de Terras (1850)[8] pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira, além de proibir a doação e a ocupação. A aquisição de terras só poderia ser realizada por compra e venda.

Naquela época, fazendeiros recusaram-se a registrar as terras, o que questionava os limites de suas posses. Em 1870, raros haviam regulamentado as terras registradas, levando a lei já mencionada ao fracasso. As terras no Brasil eram possuídas por poucos, um bem de capital não acessível às populações pobre, indígena e negra. A origem da propriedade de terra no país mostra que tal bem esteve sempre nas mãos de uns poucos. Essa situação persiste até hoje e impede o reordenamento da estrutura fundiária brasileira, tornando-a acessível a um maior número de pessoas, principalmente, aos que nela trabalham e nela vivem, dentre eles, os trabalhadores rurais do campo e os quilombolas.

Ao estabelecer a compra como única possibilidade de aquisição da terra, a Lei de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulações existentes entre as comunidades tradicionais. A apropriação de terras e o racismo continuaram a ser legados pendentes do período da Independência. (BALDI, 2010, p. 2)

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo.

3.2.3 Direito à territorialidade

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006).

Segundo Ratts (2003, 2004), o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos

8 Lei nº 601/1850 (Lei de Terras). "Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por titulo de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples titulo de posse mansa e pacifica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a titulo oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionaes e de extrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonisação extrangeira na forma que se declara D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte: Art. 1º Ficam prohibidas as acquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra. Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente. Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinante".

processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

Há que se considerar, portanto, as distinções entre *terra* e *território* quando pensamos a questão quilombola. O *território* diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica. (LEITE, 1991)

Segundo Santos, M. (2007), é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescinda do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está. Dessa forma, a igualdade dos cidadãos supõe para todos uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não seria vivida com um mínimo de dignidade. Isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando a uma densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. Em um território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso da sociedade brasileira. (SANTOS, M., 2007, p. 144-145)

Portanto, pensar a questão quilombola e o *território* é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades quilombolas, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da *terra*, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação. (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2005)

Segundo Silva, G. (2011), não se pode esquecer, nesse contexto, da importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da *terra* é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas pela coletividade, e a comunalidade entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo baseado no etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a *terra* e o *território*, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a *terra* e sua permanência nela. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a *terra* e o *território*, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles experienciadas, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços socioculturais e geográficos, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há também movimentos diferenciados quando os jovens criam projetos de geração de renda e projetos culturais diversos, lançando mão da recriação de técnicas e costumes ancestrais adotadas historicamente pela sua comunidade ou ainda praticam e difundem a cultura viva do próprio quilombo como forma de afirmação e valorização identitária. Fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla, quer seja no trato com a *terra*, quer seja na relação com o *território*, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A educação é um direito de todos, e, nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas. Por isso, essa instituição precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

3.2.4 Direito à educação

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar "Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria" e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público "recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola". No art. 210, a Constituição diz: "Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular.

4 A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola deverão estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor na educação brasileira. Contudo, como apresentado, a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Cabe ressaltar que a configuração dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais e a proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as demais populações que também vivem nesses contextos possibilitam pontos de intersecção histórica, econômica, social, política, cultural e educacional entre os quilombolas, os indígenas e os povos do campo.

No caso dos povos indígenas, essa aproximação pode ser vista nos aspectos aqui apontados pela Convenção 169 da OIT e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: o direito à autodefinição, ao território, a identidade étnica e a relação de sustentabilidade com o meio. Deve-se considerar também o fato de serem comunidades tradicionais que se identificam entre si, situam-se em determinados contextos territoriais, geográficos, culturais e sociais nos quais a economia está à mercê das relações sociais, enquanto, em outros espaços da sociedade mais ampla, as relações sociais é que estão subordinadas à economia. (FILHO; ALMEIDA; MELO, p. 3, s/d)

É também importante reiterar que muitas comunidades quilombolas constroem a sua história e sua vida em contextos rurais e, dessa forma, também podem ser compreendidas como integrantes da ampla configuração formada pelos povos do campo, no Brasil.

O campo nesse sentido "é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana" (Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

Portanto, a Educação Escolar Quilombola será implementada guardando as suas particularidades, bem como na sua interface com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. Sendo assim, as comunidades quilombolas poderão ser destinatárias, em algumas situações, das políticas públicas voltadas para povos indígenas e do campo, respeitado o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir.

Nesse sentido, guardadas as devidas especificidades apontadas sobre a realidade histórica, social, cultural, política e educacional quilombola nas cinco regiões do Brasil, estas Diretrizes e a Resolução delas decorrente seguirão os princípios e os aspectos legais nacionais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), bem como orientações comuns constantes nos diversos Pareceres e Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, em especial, aquelas voltadas para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 13/2012) e para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que definiu as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008).

Do ponto de vista nacional, com destaque para a legislação educacional, as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte, possuem orientações gerais constantes da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população. De acordo com a LDB:

> ***Art. 23***. *A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*
>
> ***Art. 26***. *Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,* ***exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*** (grifo nosso)
>
> ***Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.*** (grifo nosso)
>
> *I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
>
> *II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;*
>
> *III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Conforme a Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB):

> *Art. 10 A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:*
>
> *I – creche em tempo integral;*
>
> *II – pré-escola em tempo integral;*
>
> *III – creche em tempo parcial;*
>
> *IV – pré-escola em tempo parcial;*
>
> *V – anos iniciais do ensino fundamental urbano;*
>
> ***VI – anos iniciais do ensino fundamental no campo****;*
>
> *VII – anos finais do ensino fundamental urbano;*
>
> ***VIII – anos finais do ensino fundamental no campo****;*
>
> *IX- ensino fundamental em tempo integral;*
>
> *X – ensino médio urbano;*
>
> ***XI – ensino médio no campo****;*
>
> *XII – ensino médio em tempo integral;*
>
> *XIII – ensino médio integrado à educação profissional;*
>
> *XIV – educação especial;*
>
> ***XV – educação indígena e quilombola;***
>
> *XVI – educação de jovens e adultos com avaliação no processo;*
>
> *XVII – educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.* (grifo nosso)

No caso específico da Educação do Campo, a legislação nacional também possibilita uma ampliação da sua compreensão e daqueles que por ela devem ser atendidos, incluindo, dentre esses, os quilombolas. A legislação conceitua as escolas do campo de forma alargada, compreendendo não somente aquelas localizadas nas áreas rurais, mas também as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, conforme Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Art. 1º (…)

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

A legislação anteriormente citada possibilita aos sistemas de ensino e às escolas construírem suas políticas e seus projetos político-pedagógicos, organizarem o seu orçamento incluindo financiamento para a Educação do Campo e, dentro dessa, a Educação Escolar Quilombola, levando-se em consideração a diversidade cultural e regional brasileira.

Somada a essa legislação, temos ainda a regulamentação específica para a educação escolar dos povos do campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Essas Diretrizes orientam os sistemas de ensino em relação à organização dessas escolas e garantem a oferta da Educação do Campo – tratada como educação rural na legislação brasileira – para os povos do campo. Segundo elas, o campo abarca os coletivos sociais que vivem nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Dentre esses, estão os quilombolas.

Como salientado, é possível reconhecer pontos comuns entre as comunidades quilombolas – em especial aquelas que se localizam nas áreas rurais – e os povos do campo mencionados nas Diretrizes acima referidas.

Ao conceituar os povos do campo reconhecendo nesses a presença das comunidades quilombolas e o dever do poder público na oferta de uma educação que respeite suas especificidades, cabe destacar até que ponto as questões de ordem étnico-raciais, os conhecimentos tradicionais, as questões de ancestralidade que dizem respeito aos quilombolas conseguem, de fato, ser contempladas na regulamentação voltada para a Educação do Campo.

O reconhecimento público de uma orientação educacional específica dirigida às comunidades quilombolas vem ocorrendo, paulatinamente, por pressão dos Movimentos Quilombolas, pelo reconhecimento na CONAE, pelo próprio Conselho Nacional da Educação e pela União. Sobre este último aspecto, cabe destacar o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esse Decreto dá origem ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que estabelece um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e infraestrutura física e tecnológica.

Tal mudança exige do MEC, dos gestores dos sistemas de ensino, das escolas de Educação Básica, das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que considerem as comunidades quilombolas rurais na implementação de políticas e práticas voltadas para a população que vive nas áreas rurais do país, respeitando as suas especificidades.

4.1 Comunidades quilombolas: aproximações e especificidades no contexto rural

Na configuração histórica das comunidades quilombolas, articulam-se as duas questões mais tensas da nossa conformação social e política: terra e raça. Trata-se de uma história densa, tensa e

complexa. É interessante notar que essa complexidade pode ser vista na capacidade de interface que a questão quilombola assume com outros grupos e coletivos sociais, quer seja pelas questões étnicas, raciais e identitárias, quer seja pelas questões de direito ao território e de luta pela terra.

No contexto das lutas por uma Educação do Campo realizada no campo, vários representantes das comunidades e organizações quilombolas rurais se fazem presentes. Alguns coletivos quilombolas participaram, ativamente, dos eventos históricos realizados pelos movimentos sociais do campo, tais como a 1ª e a 2ª Conferência Nacional por uma Educação no Campo (1998 e 2004). Do ponto de vista da formação de professores, alguns quilombolas têm se formado, em nível superior, nos cursos de Formação de Educadores do Campo, promovidos por diferentes universidades públicas do país.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), os sujeitos do campo abarcam uma diversidade de coletivos sociais e, dentre eles, citam-se as comunidades quilombolas. Podemos encontrar essa conceituação no texto de apresentação que acompanha tais Diretrizes. Segundo ele, o campo é composto de múltiplos sujeitos: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, *descendentes negros provenientes de quilombos*, pescadores, ribeirinhos e outros mais (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, grifos nossos).

No entanto, deve-se ressaltar que, apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico.

Há dimensões de constituição histórica, das marcas de um passado escravista e das lutas pela liberdade, da forte presença da ancestralidade, da memória e da forma como a terra foi conquistada, doada e comprada quando nos referimos aos quilombolas. Há também a vivência do racismo, da discriminação e do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que atravessam sua relação com o Estado, a sociedade mais ampla e a escola.

De acordo com Flávio Gomes (2011), as comunidades negras rurais quilombolas no Brasil têm uma característica única – comparadas às comunidades semelhantes em países como Colômbia, Venezuela, Equador, Suriname, Jamaica entre outros – no caso, a densidade espacial e temporal e a articulação com outros setores sociais da população negra desde os tempos coloniais. Aqui nunca houve isolamentos e, portanto, os quilombos cada vez mais se articularam com variadas formas de microssociedades camponesas.[9]

Ao invés de obstáculos, tais características devem ser pensadas como desafios de ampliação para as identidades e expectativas das atuais e inúmeras comunidades negras rurais quilombolas e todas as formas de políticas públicas a elas destinadas. No Brasil, as comunidades negras rurais quilombolas – e as políticas públicas envolventes – devem também pensar nas experiências da pós-emancipação. A experiência dos quilombolas no país não se esgota num dado passado da escravidão. É fundamental entender a sua formação, expectativas identitárias, a constituição da ideia de "nação" no alvorecer do século XX etc.

Em diversas áreas – com peculiaridades sóciodemográficas – cativos e quilombos constituíram práticas socioeconômicas e culturais, a partir das quais interagiram. Existiriam "camponeses não proprietários", "camponeses proprietários", "atividades camponesas dos quilombolas"

9 As reflexões sobre a especificidade histórica das comunidades quilombolas no meio rural foram enviadas como contribuição ao texto das Diretrizes pelo Prof. Dr. Flávio Gomes (UFRJ), a quem a Comissão da Câmara de Educação Básica do CNE muito agradece.

e o "protocampesinato escravo". Ainda são poucos os estudos que acompanharam as populações de libertos e ex-escravos e as suas expectativas de ocupação de terra na pós-emancipação. Muitas terras podem ter sido legadas por gerações de famílias de escravos e depois libertos, ocasionando conflitos com antigos senhores no pós-1888. Isso sem falar em terras doadas em testamentos para escravos e libertos. O que aconteceu com muitas comunidades quilombolas na pós-emancipação? Certamente estigmatização, intolerância, truculência e a produção de uma "invisibilidade" social travestida de um falso isolamento, algo que nunca houve historicamente.

Ainda durante o cativeiro, as relações da população livre pobre rural com as comunidades de fugitivos eram simbióticas. E podemos indagar em que medida a experiência de um campesinato negro (ocupações em áreas de fronteiras agrárias) se articulou com migração de populações de mocambos e terras doadas a libertos.

É importante entender os processos de formação de um campesinato negro não só a partir dos quilombos/mocambos, mas, fundamentalmente, com base nas experiências de ocupação de terra via libertos e terras doadas nas últimas décadas do século XIX e início do XX. Estudos clássicos sobre campesinato no Brasil pouco enfatizaram as conexões – em termos de apropriação da terra, territórios, memórias, mundos do trabalho – com a pós-emancipação e a questão étnico-racial. Seria uma questão fundamental para pensar a história e as políticas públicas de direitos humanos e cidadania (uma base da educação quilombola) contemporânea.

Vejamos: ao longo de todo o Brasil, tanto próximas às grandes cidades, em áreas importantes da agroexportação e produção de alimentos dos séculos XVIII e XIX, como em áreas de fronteiras e mesmo em divisa com terras indígenas, são encontradas inúmeras vilas, povoados e comunidades negras. As formações históricas dessas são diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação. É possível identificar comunidades remanescentes em vários lugares, muitas das quais conhecidas pelas denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades e bairros rurais negros, também chamados de *terras de preto*.

Na complexidade histórica de um campesinato negro no Brasil, no alvorecer do século XX, vemos o surgimento de culturas e identidades no mundo rural. Diversos fatores econômicos, geográficos e demográficos tiveram impacto sobre essas formações sociais onde elas existiram. As estratégias para manter autonomia podiam estar combinadas a contextos geográficos e socioeconômicos diversos. Na pós-emancipação, estratégias de grupos familiares de negros ex-escravos e filhos desses podem ter sido a forma de forjarem comunidades camponesas, tentando integrar suas atividades econômicas não só com as antigas comunidades de senzalas próximas, como também junto a pequenos lavradores, homens livres, pobres, vendeiros, etc. Na perspectiva da formação de comunidades camponesas, pode-se pensar a sua constituição e as suas articulações socioeconômicas. Tal horizonte pode ser fundamental para articular as expectativas da Educação Escolar Quilombola com outros mecanismos e projetos educacionais ampliados e com perspectiva de cidadania. Nunca num sentido culturalista e pior de isolamento.

Aparentemente, detalhes da história acerca dessas questões são importantes para ampliar os sentidos de cidadania, identidade e políticas públicas que envolvem o debate sobre a educação quilombola. Políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação. Os quilombolas de ontem e de hoje são o Brasil. Se não estiveram contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania.

É fundamental considerar que, ao falarmos de comunidades quilombolas, referimo-nos também a quilombos urbanos. Esse é um aspecto importante na história da constituição dos quilombos no Brasil. Muitas comunidades quilombolas urbanas e suburbanas existiram no período escravista, mantiveram-se após a abolição e existem até hoje. Vivem a tensão e a opressão

do mercado imobiliário dos centros urbanos, que usurpa suas terras, desvaloriza suas culturas e oprime seus moradores. Essa é mais uma característica que difere as comunidades quilombolas dos demais povos do campo e que precisa ser inserida pelos sistemas de ensino, pelas escolas de Educação Básica, pelas instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na implementação destas Diretrizes.

4. 2 Comunidades quilombolas e o etnodesenvolvimento[10]

O trabalho humano, ao longo dos tempos, foi sendo concebido tão somente como atividade econômica que cada vez mais se distancia da experiência compartilhada entre homens e mulheres que agem sobre a natureza de modo a produzir a vida, seja na solução de desafios cotidianos, seja na inventividade de tecnologias, seja ainda na inclusão nas práticas de fazer daqueles elementos advindos de uma cultura cuja dimensão simbólica produz vasto repertório de significados.

As populações negras e quilombolas, por meio de modos próprios de manusear a terra, têm, ancestralmente, revelado modelos que, no âmbito do vivido, tornam o território um lugar de paradoxos em que a inventividade humana ora desafia a escassez decorrente da falta de direitos humanos, ora aponta para um sentimento gregário, de comunidade, que produz uma economia assentada na reciprocidade.

Uma economia de reciprocidade se efetiva na medida em que se trocam "bens sem a intermediação de dinheiro, com uma intensidade e frequência que não são comuns em outras estruturas sociais exteriores à unidade familiar de moradia" e que, em decorrência disso, torna a solidariedade uma dívida moral que "não envolve apenas o interesse pelo outro, mas também o interesse em se autoafirmar, em demonstrar que é possível dar-se ao luxo da generosidade." (ANJOS; LEITÃO, 2009, p. 18)

Essa economia baseada em ações de reciprocidade aponta para visões de mundo em que o ato de trabalhar não é cindido do pensar e, muito menos, desagregador de um grupo que dialoga, permanentemente, com suas necessidades diárias, levando-o a não desprezar, de igual modo, soluções que muitas vezes lhe são exteriores. Tais medidas têm como princípio a garantia de uma sustentabilidade que não viola as identidades locais, dentre elas, a étnico-racial, que cimenta relações que rejeitam a excessiva produção de mercadorias, de consumo, de devastação socioambiental, e também aquelas que abarcam relações sociais sólidas que reafirmam concepções de desenvolvimento contrárias a desenraizamentos de qualquer natureza.

Muitos desses princípios são encontrados no etnodesenvolvimento, que pode ser visto como "um dos modelos possíveis de desenvolvimento alternativo, em tudo e por tudo oposto à ideologia desenvolvimentista, normalmente portadora de posturas contaminadas de autoritarismo." (OLIVEIRA, R., p. 217, 2000) Tal modelo, cujo surgimento decorre das experiências das populações indígenas hispano-americanas e que pode ser utilizado por qualquer outro grupamento étnico-racial, respeitadas as suas especificidades, pressupõe: "(1) que as estratégias de desenvolvimento sejam destinadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas da população e para a melhoria de seu padrão de vida; (2) que a visão seja orientada para as necessidades do país; (3) que se procure aproveitar as tradições locais; (4) que se respeite o ponto de vista ecológico; (5) que seja autossustentável, respeitando, sempre que possível, os recursos locais, seja naturais, seja técnicos ou humanos; (6) que seja um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se à participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação." (STAVENHAGEM *apud* OLIVEIRA, R., 2000, p. 48)

A diversidade dos elementos apontados na perspectiva etnodesenvolvimentista obriga a compreender a dimensão pedagógica contida nos conhecimentos tradicionais que produzem metodologias que garantem uma biodiversidade, resultado de "um sistema lógico e racional de

10 A comissão CNE/CEB agradece as contribuições da Profª. Drª. Georgina Helena Lima Nunes acerca das questões sobre etnodesenvolvimento, resultantes da Reunião Técnica CNE/CEB e MEC/SECADI/CADARA, realizada no dia 24 de maio de 2012, nas dependências do CNE.

se conviver com a natureza", tornando possível "observar uma gama enorme de sementes agrícolas, ervas medicinais, formas de adubar os solos e produzir alimentos sem a necessidade de se adotar técnicas da agricultura convencional baseada em técnicas industriais degradadoras da natureza e seus recursos." (FIDELIS, 2011, s.n.)

A racionalidade do modo de produção da existência contida no estilo de vida quilombola deve ser reconhecida, igualmente, nas tecnologias presentes nos territórios onde muitas delas estão a cair em desuso. Mesmo assim, contribuem no processo de reconhecimento do lugar como potencializador de ferramentas não apenas para fins utilitários, mas também como mecanismos didático-pedagógicos que, na dinâmica escolar, reafirmam a intelectualidade negra decorrente da humana capacidade em projetar, selecionar matéria-prima, construir tecnologias que solucionam problemas de diferentes ordens ou, então, formas de trabalho, tais como os mutirões que otimizam tempo, espaço e energia e fortalecem a sociabilidade.

A dinamicidade das populações negras e quilombolas revela a herança africana que, em todos os ciclos da economia colonial, se valia de seu capital cultural não apenas para favorecer o modelo escravocrata vigente, como também para potencializar as inúmeras resistências negras que dialogavam com esse capital de forma oposta à escravidão, ou seja, mais libertária.

As chamadas tecnologias sociais, como mais um desdobramento de práticas solidárias que almejam a sustentabilidade, correspondem a práticas de inclusão cuja melhoria na condição de vida decorre da intersecção de "diferentes maneiras de conhecer o mundo – saberes tradicionais, saberes populares e saberes científicos; saberes pertencentes ao campo das ciências humanas e saberes pertencentes ao campo das ciências exatas." (OTERO; JARDIM, 2004, p. 122)

A infância e a juventude quilombolas convivem com um trabalho familiar que reassume dimensão educativa na medida em que esse não se funda na base exploratória da força de trabalho tão presente em uma sociedade que estratifica/classifica pelas diferenças. No âmbito do trabalho familiar, as gerações presentes têm desenvolvido uma consciência política que coaduna com a defesa do território, visto que os tempos de trabalho são tempos de, igualmente, brincar, estudar, escutar, observar, confrontar o vivido com o desconhecido, que é função da escola propiciar e fomentar.

5 Sobre a Educação Escolar Quilombola

5.1 Características das escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham

conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios.

Embora ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características dessas instituições escolares, as três audiências públicas realizadas pelo CNE no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitem assim definir essa modalidade: Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país.

5.2 Etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola

Como integrante da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola é dever do Estado, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal. Deverá também atender aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos arts. 24, 26 e 26-A dessa mesma lei.

A Educação Escolar Quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características.

Guardadas as particularidades da vivência e realidade quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades deverá estabelecer as etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica:

a) a Educação Infantil, que compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos;

b) o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, e organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

c) o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Deverá também considerar as modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como a Educação a Distância.

Cabe ressaltar que os sistemas de ensino na organização das atividades consideradas letivas das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios

quilombolas deverão considerar as orientações dadas pelo art. 23 da LDB e sua relação com as demandas e especificidades dessas comunidades. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola poderá se organizar de variadas formas, tais como séries anuais; períodos semestrais; ciclos; alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Reitera-se que os sistemas de ensino, ao organizar as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deverão considerar o exposto nestas Diretrizes, no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, com especial atenção para a aproximação entre a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo no processo de implementação destas Diretrizes.

5.2.1 Educação Infantil

No cumprimento da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser desenvolvida de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e as lideranças quilombolas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos. Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural.

Na Educação Infantil, a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de Educação Infantil, ou programa integrado de atenção à infância ou, ainda, em programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

É fundamental ressaltar que, na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses e as necessidades de cada comunidade quilombola.

Visando ao bem-estar e ao direito das crianças quilombolas na Educação Infantil, as instituições educativas que ofertam tal etapa e em atendimento às reivindicações do Movimento Quilombola deverão proporcionar a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil. Deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais. Outra função será elaborar material didático específico para a Educação Infantil, junto com os docentes quilombolas, Secretarias de Educação, instituições de Educação Superior e pesquisadores, a fim de garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Aos profissionais da Educação Infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas,

parlendas, brincadeiras e jogos. Isso objetivando maior compreensão da vivência desse ciclo da formação humana, suas especificidades e características comuns quando comparado com outras infâncias vividas no país no meio rural e urbano.

Cabe ao MEC redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação da Emenda Constitucional n º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. É importante que esses equipamentos, pelo desgaste natural com o uso, sejam considerados como material de consumo, havendo necessidade de reposição.

O MEC deverá viabilizar também, por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, um processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

5.2.2 Ensino Fundamental

No cumprimento do Ensino Fundamental como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância e da adolescência destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

Enquanto direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, o Ensino Fundamental deve constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania, articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade. Nesse sentido, é de obrigação do Estado a sua universalização, incluindo nessa as comunidades quilombolas.

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla.

Para tal, deverá garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório.

O Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, realizará os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para oferecer a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento da aprendizagem básica, imprescindível para o prosseguimento dos estudos.

Cabe ainda destacar a reivindicação das comunidades quilombolas quanto à oferta do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, preferencialmente nos territórios quilombolas.

5.2.3 Ensino Médio

No cumprimento do Ensino Médio como direito social, dever do Estado e como etapa da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua juventude e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

As escolas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, a saber: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá garantir aos estudantes a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas. Além disso, esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, as comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado ao seu modo de vida e organização social. Por isso, as propostas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão considerar as especificidades de ser jovem quilombola, seus desafios, dilemas e complexidades sendo ofertadas, preferencialmente, em territórios quilombolas.

Os sistemas de ensino, por intermédio de ações colaborativas, deverão promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica, ouvidas as comunidades.

As escolas de Ensino Médio deverão inserir no seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; as possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como um direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas do país; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolvem as situações de abandono do campo pelos jovens. Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.

5.2.4 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento da sua potencialidade socioeducacional em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

Além da LDB, as escolas da Educação Básica, no que se refere à Educação Especial, estão orientadas a seguir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política, pelo seu caráter nacional, deverá ser universalizada para todas as escolas brasileiras e, nesse sentido, cabe a ela atender às comunidades quilombolas.

Durante as audiências públicas, várias lideranças e educadores quilombolas presentes solicitaram especial atenção do Conselho Nacional de Educação em relação à elaboração de orientações específicas para a oferta e garantia da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola. Falta muito para que o Atendimento Educacional Especializado se realize nessas comunidades, tanto nos territórios quilombolas rurais quanto nos urbanos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deverá realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes que dele necessitem.

Os sistemas de ensino possuem obrigações a cumprir na garantia desse direito. Uma delas é assegurar a acessibilidade aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, profissionais especializados, tecnologia assistiva, alimentação escolar e outros materiais e recursos necessários ao atendimento dos estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos quilombolas.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da consulta e opinião da família e das especificidades socioculturais, as escolas deverão contar com assessoramento técnico especializado e apoio da equipe responsável pela Educação Especial dos sistemas de ensino.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que demandam esse atendimento.

5.2.5 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Com base na Constituição Federal de 1988, aos cidadãos de todas as faixas etárias, incluindo aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular, foi estabelecido o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais.

No decorrer dos anos, a concepção do direito à educação das pessoas jovens e adultas extrapolou o enfoque meramente etário e cada vez mais adentrou a esfera do direito à educação nos diferentes ciclos da vida. Do ponto de vista nacional e internacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser pensada como uma educação ao longo da vida. Tal concepção impacta as políticas e as práticas de EJA.

Portanto, atualmente, a EJA é considerada como uma exigência de justiça social para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão, nem se configure na escolarização tardia de milhares de cidadãos e cidadãs nem tampouco como mais uma experiência de fracasso e exclusão. (RIBEIRO, 1997)

A EJA realizada nas instituições escolares caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e aos

interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. A proposta pedagógica da EJA deverá ser contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas. Cabe aqui um alerta: a oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

As propostas educativas de EJA na Educação Escolar Quilombola deverão ser realizadas numa perspectiva de formação ampla, favorecendo também o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, aos adultos e aos idosos quilombolas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Nesse sentido, a EJA se articula à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tal articulação deverá considerar os princípios de uma formação ampla, o etnodesenvolvimento, a sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, regionais políticas, econômicas e culturais.

5.2.6 Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que define e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008, apresenta aspectos importantes sobre a oferta dessa modalidade para as comunidades quilombolas rurais e urbanas, os quais também deverão ser considerados na Educação Escolar Quilombola.

Segundo o referido parecer, cabe à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a ser ofertada para as comunidades urbanas e rurais:

> *[…] considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente.*
>
> *A Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a realidade e a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas é, portanto, um direito. Sua implementação consiste no fomento, na oferta, na garantia do acesso e da permanência à Educação Profissional e Tecnológica articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas. Consiste, ainda, na oferta e garantia da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade.*
>
> *É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a*

> *alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação.* (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 26 e 27)

Nesse sentido, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola pode ser realizada de modo interinstitucional, devendo ser ofertada em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, as instituições de Educação Superior, outras instituições de ensino e pesquisa e com a participação de organizações do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade e deverá ser disponibilizada, preferencialmente, nos territórios quilombolas.

5.3 Funcionamento da Educação Escolar Quilombola

Dadas as condições de desigualdades socioeconômicas e regionais que atingem as comunidades quilombolas brasileiras, o funcionamento com qualidade das escolas quilombolas e daquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas é desafiador. Algumas das sérias questões a ser enfrentadas dizem respeito à arquitetura, ao transporte e à alimentação escolar.

As questões ligadas à arquitetura da escola estão interligadas com os processos de financiamento e com a nucleação associada ao transporte escolar. Mesmo que possamos fazer uma análise específica de cada um dessas dimensões, é inegável a forma imbricada como se realizam e a sua lamentável precariedade.

Além da inclusão da Educação Escolar Quilombola na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB, art. 10, XV), no que se refere à distribuição proporcional de recursos dos Fundos, a organização, a gestão e o funcionamento da Educação Escolar Quilombola deverão ter rubrica própria que atenda às suas especificidades.

O financiamento deverá considerar também os critérios específicos para a construção de escolas quilombolas, os quais deverão ser estabelecidos pelo Ministério da Educação em diálogo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e representantes do Movimento Quilombola.

A construção e a reforma das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão levar em conta a arquitetura específica que favoreça espaços culturais e pedagógicos. Relembrando que as comunidades quilombolas rurais são também consideradas como povos do campo, as escolas públicas localizadas nessas comunidades poderão seguir as orientações do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA:

> *Art. 4º- Inciso V – A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:*
>
> *V – construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.*

Embora a realidade urbana das comunidades quilombolas apresente suas peculiaridades em comparação com o contexto rural, podemos estender algumas dessas orientações para as escolas de comunidades quilombolas urbanas, de acordo com as particularidades dessas.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, os quilombolas presentes denunciaram veementemente as mais diversas situações de abandono do poder público em relação às escolas em territórios quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, sobretudo no contexto rural. Uma delas diz respeito às condições precárias do prédio escolar. Pensar a arquitetura das escolas localizadas nesses territórios vai além de uma arquitetura que dialogue de forma sustentável com sua cultura, seus costumes, suas tecnologias. Significa algo mais urgente: retirar esses estudantes de espaços físicos precários e, ao mesmo tempo, construir prédios escolares adequados.

Segundo Hage (s/d), na sua maioria a escola localizada nas áreas rurais funciona em espaços improvisados, cedidos ou alugados de instituições religiosas ou privadas, em barracões, igrejas e salões comunitários, em condições muito precárias, com pouca ventilação, espaços muito apertados, ausência de carteiras e de material didático. Uma situação que afeta estudantes, docentes e familiares e induzem ao seu deslocamento para as áreas urbanas à procura de melhores condições para estudar. A análise dessa situação, em vez de resultar em uma ação mais incisiva e democrática do poder público local em colaboração com os Estados e a União, no sentido de corrigir tal desigualdade, tem sido, na realidade, usada como justificativa para a realização de políticas de nucleação. Estas, por sua vez, levam ao fechamento dessas escolas, muitas das quais se localizam em comunidades quilombolas rurais ou atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Além disso, segundo o autor supracitado, temos a ausência de escolas nas comunidades localizadas nas áreas rurais. Essa insuficiência tem imposto o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que vivem no campo para as escolas localizadas no meio urbano em todo o país. Esse problema se agrava à medida que os alunos vão avançando para as séries mais elevadas, em que mais de 90% daqueles que vivem no campo precisam se deslocar para as escolas urbanas para cursar o Ensino Médio (INEP, 2002). Se somarmos aos dados as dificuldades de acesso às escolas, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições de tráfego das estradas, compreendemos que a saída do local de residência acaba por tornar-se uma condição para o acesso à escola, e não uma opção dos estudantes. É o que também acontece em várias comunidades quilombolas rurais.

O mesmo autor ainda alerta que a forma como a nucleação aparece como parte da solução para esse problema tem impossibilitado a garantia do direito à educação para várias comunidades que vivem no campo. Não se trata somente de uma resposta racional ao uso dos recursos públicos em razão do baixo número de estudantes que frequentam algumas escolas em comunidades localizadas no campo e distribuídas nas diferentes regiões brasileiras, tampouco de uma solução para a pouca oferta dessas escolas. Trata-se de pensar uma alternativa construída com a participação das comunidades, ouvindo propostas, críticas e denúncias que essas têm a fazer sobre a concepção de nucleação, a forma precária como ela se estabeleceu e como tem acarretado situações de perigo, desestímulo, discriminação e preconceito aos estudantes e a suas famílias. Essa realidade atinge também a população quilombola rural e as escolas por ela frequentadas.

Um dos desdobramentos da nucleação tem sido o transporte escolar. Embora esse se configure como uma prática antiga presente, sobretudo nas regiões rurais, a política de nucleação deu relevo às práticas e aos programas de transporte escolar, porém sem a devida adequação. A precariedade que existia se intensificou.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, foi unânime a denúncia da situação de desrespeito, abandono e de sobrecarga imposta aos pais, mães, responsáveis, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas, por causa da política de transporte escolar articulada ao processo de nucleação.

É importante considerar, nesse caso, a imbricação entre desigualdade socioeconômica e desigualdade regional em nosso país. Nas escolas em regiões quilombolas localizadas nos Estados e

Municípios com a oferta precária da Educação Básica, em locais mais distantes e ainda carentes de políticas públicas básicas como moradia, estradas, energia elétrica, telefonia, saneamento básico, saúde e emprego, a situação se torna ainda mais agravante. Nas estações de chuva, o transporte nem sequer chega a essas comunidades, o que significa que os estudantes não conseguem frequentar a escola, e as escolas não cumprem o total da carga horária mínima de 800 horas garantidas na LDB.

Além do cansaço, a situação de nucleação e sua imbricação com o transporte escolar afetam o desempenho escolar dos estudantes residentes nos territórios quilombolas que chegam à escola, muitas vezes, com fome, com roupas empoeiradas, em estado de estresse, sono e cansaço; nem sempre essa realidade é considerada pelas escolas. Somado a isso, o tempo gasto para transportar os estudantes desorganiza a vida da família. Como é sabido, várias famílias quilombolas vivem da agricultura, da pequena pecuária, são empregados de pequenos comércios, atuam como domésticas e exercem atividades rurais ou urbanas que envolvem toda a família. Os filhos e as filhas são imprescindíveis para a produção cotidiana da existência dessas famílias e na ajuda aos mais velhos. O tempo quase integral que passam na escola em razão da nucleação e das precárias condições de deslocamento e transporte escolar nada tem a ver com a proposta de uma escola em tempo integral que respeite as particularidades territoriais e culturais dos quilombolas.

A nucleação pode acarretar desenraizamento dos estudantes em relação ao seu lugar de origem e produzir situações constrangedoras e *bullying* nas escolas. Nesse sentido, afeta as identidades. No contexto da nucleação, muitas instituições nem sequer inserem em seus currículos a discussão sobre a realidade e a história das comunidades quilombolas, suas identidades culturais e políticas. As crianças, os adolescentes, os jovens e adultos enfrentam várias situações de preconceito, isto é, são criticados no seu jeito de ser, de falar, de vestir, de comer e de construir conhecimento. Além disso, recebem insultos raciais.

Tal política tem revelado um mau funcionamento e uma má aplicação de recursos públicos no que se refere não somente às comunidades quilombolas, como também aos outros coletivos sociais que vivem fora dos centros considerados urbanos. A superação dessa situação não depende apenas de vontade política, mas de mudanças na própria política de financiamento e transporte escolar e na aplicação de recursos públicos voltados para a garantia do direito à educação da população que vive fora do perímetro urbano. Depende, ainda, do acompanhamento e monitoramento do poder público e do controle público da sociedade civil em relação às formas por meio das quais o direito à universalização da Educação Básica vem se efetivando ou não nos contextos rurais.

A nucleação se configura como um problema maior quando pensamos nas crianças menores, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Sobre elas a atenção das famílias recai como um cuidado redobrado devido ao ciclo da vida em que encontram. Sendo a proteção da infância um dever do Estado, o mesmo deverá ocorrer com os sistemas de ensino e suas escolas, com destaque especial, na educação ofertada para as crianças das comunidades quilombolas, os demais povos do campo e a população indígena.

No caso dos jovens, as várias comunidades quilombolas presentes nas audiências públicas realizadas pelo CNE demandaram que esse fosse realizado preferencialmente nos territórios quilombolas, mediante regime de colaboração entre os sistemas de ensino e consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas. Reconhecendo os limites da oferta do Ensino Médio público em nosso país, discutiram que, quando tal situação não for possível, devem-se considerar as condições mais favoráveis e seguras de deslocamento, transporte e segurança aos estudantes e profissionais da educação.

No caso do Ensino Médio, há também a demanda pela oferta da modalidade Educação Profissional Técnica em Nível Médio com uma proposta pedagógica voltada para as questões de trabalho e organização da vida social das comunidades quilombolas. Não se trata de uma importação de tecnologias, mas do estudo aprimorado de tecnologias apropriadas para a realidade quilombola na qual a escola está inserida e da abertura de novas possibilidades técnicas e tecnológicas que contribuam para ampliar, melhorar e formar os jovens quilombolas sem desconsiderar sua cultura, seus conhecimentos tradicionais, sua história e seus valores. A proposta é que essa modalidade também seja ofertada preferencialmente em território quilombola.

No entanto, é sabido que, em algumas realidades brasileiras, a nucleação para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio articulado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, ainda é necessária. Nesse caso, recomenda-se que as escolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Levando-se em consideração os pontos de interseção entre a realidade das comunidades quilombolas rurais e a dos demais povos do campo, é possível afirmar que existe legislação educacional com parâmetros explícitos em relação à política de nucleação vinculada ao transporte escolar. Podemos citar a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essas se aplicam também para a realidade da Educação Escolar Quilombola.

No art. 3º, a referida resolução afirma que:

> *Art. 3º (…)*
> *§ 1º – A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (…).*
> *(…) Os cincos anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.*

O § 2º desse mesmo artigo estabelece que "em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental".

No seu art. 4º, a Resolução institui que:

> *Art. 4º (…)*
> *Parágrafo único: Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida;*
> *(…) quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.*

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio integrado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, os arts. 5º e 6º dessa Resolução asseveram que:

> *Art. 5º A nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura;*
> *Art. 6º […] deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.*

Sobre o transporte escolar, a mesma Resolução estabelece em seu art. 8º que esse, "quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) quanto aos veículos utilizados" (Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997), o qual põe em vigor o seguinte:

> *Os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: registro como veículo de passageiros; inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; pintura de faixa horizontal na cor amarela, em toda a extensão da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto; equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; lanternas de luz com cores específicas nas extremidades da parte superior dianteira e traseira e cintos de segurança em número igual à lotação (CTB, art. 136, cap. XIII).*

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece, ainda, que o transporte escolar será oferecido considerando-se o regime de colaboração entre os entes federados.

Portanto, os sistemas de ensino possuem regulamentações e orientações legais sobre o tema. É necessário que construam canais de consulta e diálogo com as comunidades quilombolas e suas lideranças na busca de melhores soluções para a garantia da Educação Escolar Quilombola no próprio território quilombola e as melhores condições para a frequência e a permanência dos estudantes nessas mesmas escolas e, quando necessário, nas escolas do entorno.

Outra questão levantada durante as audiências públicas refere-se à presença de escolas multisseriadas nos territórios quilombolas. Reconhecendo a sua existência principalmente nos territórios localizados nos contextos rurais, houve o reconhecimento de que em algumas situações a sua existência é ainda necessária, porém, enfatizou-se a necessidade de superação dessa forma de funcionamento das escolas. Além disso, houve a reivindicação do direito à formação dos professores que atuam em instituições escolares ainda organizadas dessa maneira e que atuam sem a conclusão dos seus estudos, quer seja em nível médio, quer seja em nível superior.

5.3.1 Material didático e de apoio pedagógico

As comunidades quilombolas e suas lideranças têm reivindicado, historicamente, o direito à participação na produção de material didático e de apoio pedagógico específicos, produzidos pelo MEC e pelos sistemas de ensino e voltados para a realidade quilombola. Reivindicam a parceria entre os quilombolas, pesquisadores do tema, sobretudo aqueles vinculados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, e as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na elaboração desse tipo de material.

O Ministério da Educação tem produzido algum material específico e enviado às escolas; porém, esbarra em uma questão delicada: a forma como os gestores de sistemas de ensino e suas respectivas Secretarias de Educação encaminham esse material até os estabelecimentos. Muitas vezes, o próprio gestor de sistema de ensino e da escola desconhece a presença de escolas quilombolas na sua zona de atuação. Outras vezes, por causa de interpretações pessoais e/ou políticas partidárias, se omite, não exercendo o seu dever público de fazer chegar a essas escolas o material enviado pelo MEC.[11]

Em outras situações, quando o material específico é encaminhado pelo MEC e direcionado pela gestão do ensino às escolas quilombolas e àquelas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, o processo é feito sem o devido cuidado e sem o acompanhamento de uma sistemática formação em serviço para uso adequado desse material.

11 No período 2009/2010, o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, distribuiu 5.053 kits quilombolas e aproximadamente 300 mil livros didáticos e paradidáticos com conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para as escolas em comunidades quilombolas. São eles: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003*, *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, *Superando o racismo na escola*, *Uma história do povo kalunga*, *Estórias quilombolas*, *Quilombos-espaço de resistência de homens e mulheres negras*, *Minas de quilombos* e *YOTÉ – o jogo da nossa história*.

É sabido da necessidade de formação de quadros qualificados para atuar na gestão dos sistemas de ensino em nosso país, bem como da dificuldade de organização dos seus processos de formação em serviço. Para esse setor, a articulação com a universidade, as ONGs, os movimentos sociais, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de assessoria, projetos de extensão universitária, cursos modulares, seminários, palestras, poderá ser estratégia de formação em serviço que atenda gestores, técnicos e coordenação pedagógica que atuam nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesses processos, poderão ser incluídas orientações sobre como trabalhar com material de apoio pedagógico específico, produzido para as comunidades quilombolas, desde que analisada e verificada a sua qualidade técnica, conceitual e teórica.

Essa ação também poderá contribuir com a produção de material ainda mais específico que dialogue com as realidades locais dos vários quilombos existentes no Brasil. É desejável que os processos de formação em serviço tanto de professores quanto de gestores possam se realizar também na forma de intercâmbio entre as diferentes escolas quilombolas e suas práticas pedagógicas.

O processo de produção e distribuição de material didático e de apoio pedagógico para a Educação Escolar Quilombola deverá ainda estar de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 e na redação dada pela Lei nº 10.639/2003. De acordo com estas Diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica nas etapas e modalidades da Educação Básica deverão providenciar:

> *- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (p. 23) […]*
>
> *- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).*
>
> *- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (p. 25).*

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios também deverão assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e a distribuição de livros, obras de referência, literaturas infantil e juvenil, material didático-pedagógico e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas.

5.3.2 Alimentação escolar

Outra questão séria, e que diz respeito à organização e ao funcionamento das escolas quilombolas e das escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios, refere-se à alimentação escolar. Há uma reivindicação histórica das organizações do Movimento Quilombola em relação à alimentação

destinada às escolas e seus estudantes. Os quilombolas reivindicam uma alimentação escolar articulada aos costumes locais, à sua dieta alimentar, aos modos de ser e de produzir das comunidades.

Algumas experiências de alimentação escolar específica destinada às comunidades quilombolas têm sido desenvolvidas no Brasil. Todavia, ainda acontecem como programas e projetos específicos. A Educação Escolar Quilombola deverá implementar um programa institucional de alimentação escolar voltado para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas e seus hábitos alimentares. Esse deverá ser organizado em regime de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Contudo, cabe um alerta: todo e qualquer programa de alimentação escolar dirigido às comunidades quilombolas deverá ser desenvolvido mediante diálogo e consulta a essas comunidades. Deverão ser ouvidas as lideranças quilombolas e o Movimento Quilombola local, a fim de que tais políticas se realizem de forma coerente com suas reais necessidades e hábitos alimentares, os quais variam de acordo com a região do país. Essa postura implica também o monitoramento da política pública por parte dos quilombolas.

O respeito à diversidade cultural no que concerne à garantia da alimentação escolar a essas comunidades acarreta a superação de práticas alimentares massificadas, industrializadas e muito pautadas no modelo urbano de alimentação. As comunidades quilombolas rurais guardam processos de produção e consumo alimentar diferenciados daqueles dos demais grupos que vivem no meio urbano. Para conhecer tal realidade, o poder público deverá considerar a especificidade, a sabedoria e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas próprias comunidades, elegendo-as como seu principal interlocutor na elaboração e construção da política.

A prática agrícola é uma atividade comum e ancestral de várias comunidades quilombolas. Por mais que existam projetos específicos de construção de hortas nas escolas, muitas vezes, essas ações são realizadas pela equipe pedagógica e pelos docentes sem o menor diálogo com a comunidade atendida. Acabam privilegiando práticas urbanas de plantio, uso de agrotóxicos, organização incorreta do solo, tempo incorreto de plantio, etc.

Uma política de alimentação escolar na perspectiva quilombola deverá incluir, além de cuidado com as técnicas de plantio, colheita e conservação dos alimentos, os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar de acordo com a história, a cultura e os hábitos alimentares das próprias comunidades. Nesse caso, os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executem serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que cria a área profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Se a questão da alimentação escolar saudável tem sido debatida para a educação escolar em geral, ela se torna ainda mais séria quando se pensa a peculiaridade da dieta alimentar dos povos indígenas e quilombolas. Por isso, estas Diretrizes orientam e alertam os sistemas de ensino e suas escolas para a gravidade dessa situação. Muitas vezes, a falta de conhecimento e de consideração por parte da gestão do sistema de ensino e das escolas em relação aos costumes alimentares das comunidades quilombolas acaba resultando em prejuízos à saúde dos estudantes, docentes e familiares, tais como aumento da pressão arterial (uso de alimentos com alto percentual de sódio), obesidade, aumento do colesterol, infecções intestinais, dentre outras.

Existem, atualmente, algumas iniciativas do Governo Federal que envolvem o estímulo da produção agrícola de agricultores familiares e comunidades tradicionais, dentre eles, as quilombolas. Esses programas, de âmbito mais geral, poderão envolver as escolas da região ou a comercialização e o consumo dos alimentos produzidos pelas pessoas da comunidade à própria escola. Para tal, convênios entre as secretarias de educação, cooperativas e organizações quilombolas, ONGs e associações poderão ser realizados.

Mais do que essas iniciativas, porém, a questão da alimentação escolar na Educação Escolar Quilombola orienta os sistemas de ensino a implementar um programa institucional de

alimentação escolar voltado para as particularidades socioculturais das comunidades quilombolas, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Uma política de alimentação escolar voltada para as especificidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas envolve, ainda, questões ligadas a soberania alimentar, ao desenvolvimento sustentável e ao etnodesenvolvimento, as quais deverão ser consideradas pelas políticas públicas educacionais, na formação inicial e continuada (incluindo a formação em serviço) dos profissionais da educação e no estabelecimento de políticas intersetoriais.

5.4 O currículo

Como alerta Silva, T. (1996), o currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico. Existe, hoje, uma tradição crítica do currículo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele também não é transcendente e atemporal. Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis.

O currículo é, portanto, uma arena política e um território em disputa, como nos diz Arroyo (2011). Estando profundamente envolvido em um processo cultural é, consequentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite.

Esse é um desafio colocado para estas e quaisquer Diretrizes Curriculares de caráter nacional, estadual ou municipal. Portanto, quanto mais próximos os sistemas de ensino e seus gestores estiverem do contexto e das comunidades para os quais suas orientações pedagógicas se dirigem, maior será a possibilidade de diálogo e compreensão dos processos de contestação e de disputa do currículo e sua realização no cotidiano da escola.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas explicitadas nestas Diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, *a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos* (p. 22).

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país e dizem respeito às etapas da Educação Básica e suas modalidades. Portanto, a ideia de um currículo aberto não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; todavia, em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas.

Ainda de acordo com estas Diretrizes, o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território.

Para tal, faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura, o trabalho e o etnodesenvolvimento são práticas que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença como quilombola e na igualdade de direitos sociais, como cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

Nesse sentido, tal currículo deve se organizar em constante diálogo com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Deve-se considerar, portanto, que as comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

O reconhecimento das africanidades que, "apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da

Diáspora Negra" (OLIVEIRA, E., 2003, p. 40), deverá também ser um importante eixo orientador da ação pedagógica e do currículo da Educação Escolar Quilombola. Indo além do que é afirmado pelo autor, podemos dizer que tais concepções presentes no processo das africanidades dizem respeito à diáspora africana. A educação será, portanto fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não.

Cabe nesse aspecto um destaque: durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, foram inúmeras as situações em que os presentes fizeram denúncias de violência religiosa nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Geralmente, tais situações se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira.

Portanto, um cuidado deve ser tomado no currículo ao tematizar as questões da religiosidade, de maneira geral, e do ensino religioso, de maneira particular. Em muitas escolas, assistimos a práticas de ensino religioso que extrapolam o que está determinado no art. 33 da LDB, a saber:

> *O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.* (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997)

É conhecida a manipulação que a implementação de tal artigo tem sofrido nas escolas brasileiras de modo geral e como esse tem recebido interpretações distorcidas em algumas redes de ensino públicas e privadas do país.

A Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. O currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas. Existem até aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática.

Dessa maneira, a Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. As comunidades quilombolas e os próprios profissionais da educação deverão denunciar todas as vezes em que esse ocorrer, tanto sob forma de orientação do sistema de ensino quanto pelas práticas de docentes, gestores e até mesmo pela intervenção das famílias dentro das escolas.

A intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia. Nas audiências públicas, foram inúmeras as denúncias dos quilombolas a respeito de situações que envolvem ofensa moral, agressões verbais e físicas, *bullying* em relação às questões étnico-raciais e à diversidade sexual. Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo.

Por isso, a Educação Escolar Quilombola deverá incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Deverá ainda inserir nos processos de formação inicial e em serviço dos profissionais das escolas o estudo acerca dos preceitos legais que proíbem a adoção de tais práticas.

5.5 O calendário escolar

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá introduzir as comemorações nacionais e locais no calendário, evitando restringi-las às meras "datas comemorativas".

Há que se questionar quais são as datas e os eventos comemorados, como eles são organizados na escola, qual é o envolvimento de estudantes e comunidade na organização das festas e cerimônias, se essas mantêm o caráter laico da escola pública ou se são usadas como forma de imposição de determinado credo ou comemoração religiosa, dentre outras.

A melhor forma de reorganizar o calendário é discuti-lo com a comunidade e os estudantes. Para tal, o assunto poderá ser levado para discussão nas assembleias escolares, com o Colegiado ou Conselho Escolar, com o Grêmio Estudantil, bem como ser tema das reuniões e visitas à comunidade. Essa poderá ser uma estratégia da escola para o conhecimento, a consulta e a escuta atenta do que é considerado mais marcante pela comunidade a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola.

Cabe destacar que as comemorações deverão ser precedidas e acompanhadas de uma discussão pedagógica com os estudantes sobre o seu sentido e o seu significado, sua relação com a sociedade em geral e a comunidade quilombola em específico. Poderá ser, portanto, a culminância de atividades realizadas em sala de aula com os estudantes, projetos de trabalho, projetos de áreas, de disciplinas específicas ou atividades interdisciplinares.

Nesse processo de discussão, pesquisa e estudo, muitas datas e comemorações naturalizadas como universais poderão ser discutidas, problematizadas e ressignificadas mediante diálogo e entendimento entre a escola e a comunidade. Os sistemas de ensino também poderão desenvolver um procedimento de releitura e ressignificação das várias datas comemorativas junto com as escolas e a comunidade.

Desse modo, pode-se concluir que algumas datas e comemorações fazem mais sentido e têm maior significado do que outras para os estudantes e seus familiares, como também outras poderão ser problematizadas. Contudo, mais do que enfatizar datas e comemorações, a escola e seu currículo deverão orientar os estudantes e docentes a compreender as mudanças no processo histórico, tensionamentos, lutas sociais, fatos marcantes da vida das comunidades e do país considerados como pedagogicamente relevantes de ser estudados pela escola. Portanto, faz-se necessário, dentro da autonomia de organização do calendário escolar, um olhar atento às comemorações e sua ressignificação.

Considerando-se os avanços do país na luta antirracista, cabe destacar a importância do Dia Nacional da Consciência Negra como culminância de várias ações e práticas pedagógicas realizadas nas escolas e que abordem a temática afro-brasileira e africana. Trata-se do reconhecimento nacional da resistência cultural, política e social do povo negro, que se encontra na Lei nº 9.394/96 (LDB) e deve ser comemorado no calendário escolar. De acordo com a LDB:

> *Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.* (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003)

Para além desse aspecto e da simplificação que as datas comemorativas acabam recebendo em algumas escolas, o calendário escolar deverá incluir outras datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas.

5.6 A avaliação

A avaliação na Educação Escolar Quilombola se aproxima de vários aspectos da Educação Escolar Indígena, guardadas as especificidades. Por isso, várias orientações presentes nestas Diretrizes poderão também ser encontradas no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Muito foi escrito e dito sobre a avaliação escolar e sua relação com os processos de aprendizagem. Há concordância de que ela deve ser diagnóstica, participativa, processual, formativa, dinâmica e deve dialogar com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas suas vivências históricas e socioculturais, bem como os ditos conhecimentos historicamente organizados pela humanidade e acordados como parte integrante da educação brasileira. Sabe-se que os processos avaliativos não são neutros. Eles implicam uma seleção de conteúdos do currículo e podem até ser punitivos e classificatórios.

A avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Nesse sentido, na Educação Escolar Quilombola ela deverá servir para aprimorar o projeto político-pedagógico e garantir o direito do estudante a ter respeitado o seu processo de aprendizagem e de formação humana.

A avaliação na Educação Escolar Quilombola deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla.

Dessa forma, a avaliação externa e interna do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deverá considerar o direito de aprendizagem; os conhecimentos tradicionais; as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais; o seu desenvolvimento dentro dos ciclos de formação humana, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

É importante considerar a inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica condicionada às especificidades das comunidades quilombolas. Para tal, essas comunidades e suas lideranças deverão ser ouvidas. A realidade quilombola ajuda a indagar e problematizar até a tendência homogeneizadora presente nas metodologias e nos critérios avaliativos estabelecidos pelo sistema nacional de avaliação.

Não basta apenas mudar estratégias e metodologias de avaliação institucional das escolas e da aprendizagem dos estudantes sem considerar os sujeitos, os seus processos próprios de produção do conhecimento e as suas formas de aprendizagem em interação com os contextos histórico, social, cultural e escolar. É importante que os sistemas de ensino, as escolas e os profissionais da educação envolvidos na oferta da Educação Escolar Quilombola considerem as formas por meio das quais os estudantes quilombolas aprendem, na vivência da comunidade, na relação com o mundo do trabalho, as tradições e a oralidade e como esses fatores se articulam com o conhecimento e a aprendizagem produzidos no contexto escolar.

É importante ainda considerar as condições da oferta, a infraestrutura e a formação dos docentes que atuam nas escolas quilombolas existentes no país e a urgente necessidade de garantir aos estudantes, aos profissionais da educação e às comunidades que atuam na Educação Escolar Quilombola condições dignas de realização do fazer educativo. O conhecimento dessa realidade deverá ser considerado pelos processos de avaliação institucional contribuindo para uma análise mais cuidadosa dos seus resultados, bem como para superar a tendência de ranqueamento das escolas mediante os resultados obtidos na avaliação.

A discussão mais aprofundada da avaliação institucional articulada ao conhecimento da realidade dos contextos regionais e socioculturais e da desigualdade das escolas brasileiras deverá colaborar na superação da adoção dos resultados dessas avaliações como medida punitiva aos docentes, tal como tem sido feito, lamentavelmente, por algumas redes de ensino. A expectativa é de que essa problematização possa fazer avançar, de fato, o direito à educação e à aprendizagem.

Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, ao implementar processos avaliativos institucionais na educação escolar, deverão considerar, portanto, as múltiplas e diversas realidades culturais e regionais existentes no Brasil, no contexto das desigualdades e da diversidade.

Um papel importante deverá ser atribuído aos Conselhos de Educação na Educação Escolar Quilombola, isto é, eles devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e

externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, garantindo-lhes o reconhecimento das suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais; suas atividades econômicas; as formas de produção de conhecimento das comunidades quilombolas, seus processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

5.7 O projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) é um dos eixos da educação escolar de maneira geral e que possui particularidades quando pensamos a Educação Escolar Quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o PPP, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento.

Aquelas Diretrizes orientam que "*o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu Projeto Pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.*" (p. 27)

Sendo, concomitantemente, um processo e um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela.

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta "transgressora", que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

Segundo Silva, D. (2007), para a construção do projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro.

Para realizar o diagnóstico, é necessário fazer algumas perguntas iniciais sobre a comunidade na qual a escola se insere, tais como: Quem somos? Onde estamos? Como vivemos? Há quanto tempo vivemos nessa comunidade? Quem são nossos ancestrais? Quais são os conhecimentos que aprendemos na vivência cotidiana da nossa comunidade?

Há perguntas sobre a própria escola: Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos? O que aprendemos na escola e que tem relação com o que aprendemos em nossas comunidades? O que aprendemos na escola e nos ajuda a compreender melhor a nossa história? E também nos ajuda a compreender melhor a sociedade em que vivemos? Quem são os professores e as professoras da nossa escola? Como lidam com a nossa comunidade?

O diagnóstico poderá identificar quais são, de fato, as necessidades educacionais da comunidade quilombola rural ou urbana, como, por exemplo: Quantas e quais são as escolas quilombolas que existem no território quilombola no qual estamos inseridos? Quantas e quais são as escolas que existem nas proximidades desse território e que atendem os quilombolas? Quais são

as etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas pelas escolas quilombolas e pelas escolas da região que atendem estudantes quilombolas? Existe nucleação escolar? Como ela é feita? Quais são os estudantes e qual é a faixa etária que ela atende? O que a nucleação escolar significa para a comunidade? Quais são as condições de transporte escolar? Como se dá a alimentação escolar nas escolas? Como estão as condições dos prédios escolares? A profissionalização dos docentes tem sido realizada de acordo com a Lei? Os profissionais da escola participam de processos de formação em serviço? Quem os oferta? Como? Quando? Essa oferta atende as necessidades desses profissionais e da escola? Como se dá a relação entre a gestão da escola, os profissionais, os estudantes e a comunidade? Como se dá a relação entre a escola, a comunidade e a gestão do sistema de ensino? O que a nossa escola necessita para atender à comunidade na qual está inserida? Que pontos positivos vemos na escola que temos? E negativos?

A realização de um diagnóstico poderá auxiliar na formulação do PPP da Educação Escolar Quilombola, bem como será o eixo orientador da proposta curricular a ser desenvolvida pelas escolas.

Construir o PPP poderá ser uma forma de autoconhecimento da escola e seus profissionais e de conhecimento do seu contexto. Para elaborá-lo, é necessário envolver o coletivo da escola e da comunidade. Seriam oportunas à escola e aos profissionais da educação, discentes e comunidade mais algumas indagações: Quem são os sujeitos centrais do projeto político-pedagógico a ser construído? Qual é o objetivo central do PPP que estamos elaborando? O que vamos fazer para alcançá-lo? Com quem? Quando? Quais serão nossos parceiros? Como envolver a gestão do sistema de ensino na realização do PPP? De quais recursos materiais e financeiros precisaremos para desenvolver essa proposta? Como as ações do PPP serão desenvolvidas em curto, médio e longo prazos?

De acordo com Silva, D. (2007), a construção do PPP é uma forma de a escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Nesse processo, ações são construídas, desconstruídas e reconstruídas. O ideal é que elas sejam feitas de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos. Trata-se de um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. A escola se transforma na ação e poderá chegar a novas situações, construirá outras práticas e uma relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisarão do apoio do poder público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola e estabelecer ações intersetoriais.

O PPP da Educação Escolar Quilombola deverá ser, nos dizeres de Santos, B. (1996), um projeto emancipatório baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo o autor, o conflito serve, antes de tudo, para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo. Estas são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

5.8 A gestão e a organização da escola

A Educação Escolar Quilombola deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas.

Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças em âmbitos nacional, estadual e local. A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.

Os processos de gestão da Educação Escolar Quilombola também apresentam aspectos já contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e mantêm diálogo muito próximo com alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão estabelecer convênios e parcerias com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos dessas instituições, para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios.

O processo de gestão da Educação Escolar Quilombola também deverá se realizar articulado à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico. A organização do tempo e espaço curricular, a distribuição e o controle da carga horária docente, além de considerar os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais, deverão se articular ao universo sociocultural quilombola. Trata-se de realizar a devida mediação entre gestão escolar e os processos de conhecimento.

A Educação Escolar Quilombola desenvolverá suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade.

Assim como na Educação Escolar Indígena, a participação da comunidade quilombola, na definição do modelo de organização e gestão da Educação Escolar Quilombola, deverá considerar:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas socioculturais e religiosas;

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV – suas atividades econômicas;

V – critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;

VI – a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;

VII – a organização do transporte escolar;

VIII – a definição da alimentação escolar.

5.9 A formação de gestores

A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores de sistemas, das escolas e suas respectivas coordenações pedagógicas. Atualmente, é muito comum, no interior das secretarias de educação, a presença de coordenações ou núcleos da diversidade. Em algumas outras situações, há aqueles que cuidam especificamente das questões étnico-raciais e quilombolas. Todavia, nem sempre essa equipe possui conhecimento e qualificação para atuar com a complexidade das várias expressões da diversidade (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo, população LGBT, dentre outras), tendendo a enfatizar, dentro

do grande leque da diversidade, somente algumas de suas expressões e subalternizando outras. Portanto, formar esses profissionais da gestão educacional para a diversidade é também um dos eixos da Educação Escolar Quilombola.

Um dos aspectos que pode ser considerado inovador nessa formação e que está em curso em algumas realidades educacionais quilombolas do país é a participação da comunidade, dos anciãos e das lideranças quilombolas no processo de formação dos gestores e coordenadores pedagógicos. Trata-se do reconhecimento de que esses sujeitos constroem conhecimentos, são frequentemente os guardiões dos conhecimentos tradicionais, os quais, na maioria das vezes, não são dominados pelos gestores do poder público. Essa participação atenderá também uma das reivindicações das organizações do Movimento Quilombola, ou seja, a presença de suas lideranças nos processos de gestão da educação, do trabalho e da saúde a fim de também participarem da elaboração, análise e monitoramento das políticas voltadas para essas comunidades.

5.10 A formação de professores

Como destacado, de acordo com o documento final da CONAE (2010), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: *h)* ***Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente*** *por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.* (C0NAE, 2010, p. 131-132, grifo nosso)

Essa deliberação orienta a elaboração destas Diretrizes, as quais enfatizam que a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Faz-se necessária pelo poder público a realização de um levantamento sistemático em âmbitos nacional, regional, estadual e local de dados sobre o perfil, as condições de trabalho e a formação de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola no Brasil.

A realização desse levantamento permitirá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios ações coordenadas e articuladas para a oferta de formação de magistério em nível médio para os docentes que ainda não concluíram a Educação Básica e que atuam nas escolas, bem como a formação em nível superior para aqueles que já cursaram o nível médio, mas ainda não possuem tal qualificação.

Nesse contexto, os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em Licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério em nível médio na modalidade normal de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Nas diversas regiões do país, muitos docentes que atuam em escolas localizadas em territórios quilombolas rurais residem em área urbana e mantêm pouca ou nenhuma relação com essa realidade. É possível que, mesmo aqueles que atuam em escolas localizadas dentro ou próximas aos quilombos urbanos, desenvolvam a sua prática profissional sem conhecer a realidade histórica, social, cultural e política quilombola na qual atuam.

Os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Escolar Quilombola deverão cobrir o complexo quadro dessa modalidade de educação. Caberá a eles garantir aos docentes que atuam nessa modalidade condições dignas e jornada de trabalho na forma da lei. Para tal, a colaboração entre os sistemas de ensino se apresenta como uma necessidade.

Os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

I – os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;

II – os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

III – o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

IV – os conteúdos curriculares da base nacional comum;

V – o estudo do trabalho como princípio educativo;

VI – o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

VII – a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

VIII – as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

A formação de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ainda desencadear outra ação dos poderes públicos federal, estadual e municipal: a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades.

Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que esses desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício. Os estagiários serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Tais instituições deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Nos currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores, deverão ser criados espaços, condições de estudo e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história, o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, o respeito à diversidade religiosa e sexual, as ações afirmativas e as formas de superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, dentre outros), da discriminação e do preconceito racial, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

A formação de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola tem um sentido de urgência. A necessidade de garantir o direito desses docentes à sua formação, bem como de consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de Educação Básica, impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

A efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito. Para tal, quando necessário, esses deverão assegurar a liberação dos professores em efetivo exercício e que estejam participando de processos de formação das suas atividades de docência, sem prejuízo do cumprimento da carga horária dos estudantes. Isso implicará articulação entre o poder público, os docentes, a gestão da escola, as comunidades e as lideranças quilombolas. A escola poderá discutir coletivamente e junto com representantes das secretarias de educação a melhor forma de viabilizar tal situação, incluindo a formação dos professores em atuação na Educação Escolar Quilombola como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

Durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, vários docentes e gestores quilombolas denunciaram situações de rotatividade dos professores nas escolas quilombolas e que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Essa situação pode estar relacionada às questões de ordem salarial, localização, transporte, alojamento e precariedade de várias escolas. Contudo, pondera-se que a rotatividade também pode estar relacionada com o desconhecimento desses profissionais em relação às próprias comunidades quilombolas e seus processos históricos, culturais, sociais e identitários, provocando desinteresse e rejeição de atuarem nessas escolas. Tal situação pode estar associada até mesmo a questões mais complexas como discriminação e preconceito raciais, ausência de ética profissional e posturas autoritárias em relação aos coletivos sociais considerados diversos.

A inserção do estudo e da discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos processos de formação inicial e continuada de professores, somada às condições justas e dignas de trabalho, poderá contribuir para a superação da situação de rotatividade e provocar indagação sobre a postura e o compromisso profissional a ser assumido por aqueles que atuam na Educação Escolar Quilombola. Colocará, portanto, em outro patamar político a discussão sobre os processos educativos, a postura ética do profissional da educação, o seu direito à profissionalização e às condições dignas de trabalho e a garantia do direito à educação para as comunidades quilombolas.

Também durante as audiências públicas, vários professores quilombolas denunciaram que, muitas vezes, quando o corpo docente consegue dialogar e criar canais de consulta para a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças na organização dos seus projetos de trabalho e disciplinas, acabam por ser impedidos de dar continuidade a essas ações. Isso acontece em razão da atuação autoritária da gestão da escola, da coordenação pedagógica e até mesmo da gestão do sistema de ensino. Além de fatores ligados ao abuso de poder, essas posturas autoritárias muitas vezes advêm do desconhecimento dos próprios gestores sobre a realidade das comunidades quilombolas, bem como de posturas preconceituosas, já narradas. Também nesses casos, a inserção da discussão sobre a realidade quilombola nos processos de formação inicial e continuada de gestores apresenta-se como uma possibilidade de provocar mudanças.

Além da garantia da formação inicial e continuada, os professores em atuação na Educação Escolar Quilombola deverão ter seus direitos trabalhistas e salariais garantidos por meio de ações de reconhecimento e valorização mediante acesso a concurso de provas e títulos para inserção na carreira do magistério, garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial, condições e jornada de trabalho dignas e justas nos termos da lei.

Estas Diretrizes também orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração e em parceria com instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, a desenvolver uma política nacional de formação de professores para a Educação Escolar Quilombola. Essa tem sido uma das reivindicações do Movimento Quilombola acordada nas deliberações da CONAE (2010) e reivindicada nas três audiências públicas realizadas pelo CNE durante o processo de elaboração destas Diretrizes.

5.10.1 Formação inicial de professores: mais alguns aspectos

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Assim, deverão também ser criados espaços e discussões dentro dos cursos de formação inicial de professores sobre a história das lutas quilombolas ao longo da história do Brasil e no contexto atual da sociedade brasileira. O direito à terra e ao território deverá ser tema estudado pelos docentes de todo o país nos seus processos de formação.

Faz-se necessária a construção de um programa específico de formação inicial de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola pelo Ministério da Educação que se organize com base em dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a oferta dessa modalidade de educação nas cinco regiões do Brasil, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica.

A formação inicial também poderá ser ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a escolarização dos docentes em efetivo exercício do magistério, que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Sabe-se que, atualmente, parte dessa demanda de formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola tem sido coberta por alguns cursos de Formação de

Educadores do Campo; porém, isso ainda não é suficiente para atender às reivindicações e às demandas das comunidades quilombolas. Os cursos de Formação de Educadores do Campo existentes possuem currículos flexíveis e em diálogo com a população do campo, mas nem todos contemplam as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola. É importante relembrar também que as comunidades quilombolas não se localizam apenas nas áreas rurais, isto é, elas estão presentes nos centros urbanos. Essa particularidade precisa ser compreendida e abordada nos processos de formação inicial de professores.

Para a oferta da formação inicial, as instituições de Educação Superior deverão ser chamadas a participar. Os cursos poderão ter formato semelhante àqueles ofertados na Educação do Campo e na Educação Escolar Indígena, ou seja, poderão ser apresentados por módulos que abarquem o tempo escola e o tempo comunidade ou organizados de outra maneira de acordo com as condições do sistema de ensino e as demandas das comunidades quilombolas. Para tal, condições dignas de trabalho deverão ser garantidas aos docentes das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que atuarão em tais cursos.

O projeto pedagógico desses cursos de formação inicial deverá ser construído com a participação das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, dos gestores, dos professores e das organizações do Movimento Quilombola em nível nacional, estadual e local, levando em consideração o diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais construídos pelas próprias comunidades quilombolas.

Há também que se garantir a inserção da questão quilombola em todos os currículos dos cursos de graduação de forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para seu conhecimento e superação de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombolas no Brasil.

5.10.2 Formação continuada de professores: mais alguns aspectos

A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema. A complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços.

Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio da oferta de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e a distância, que correspondam às principais demandas de formação dos professores. Tais cursos inserirão em seus currículos os temas apontados nestas Diretrizes, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

6 Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Quilombola

As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Nesse sentido, quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012, fundamentada no Parecer CEB/CNE nº 9/2011.

Os municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante

consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

Dessa forma, nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB, serão definidas competências da União, dos Estados, dos Municípios e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na oferta da Educação Escolar Quilombola, as quais estão explicitados no Projeto de Resolução que acompanha este Parecer.

Para a plena efetivação e implementação destas Diretrizes, o Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 5 de junho de 2012.

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Membro

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Membro

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Membro

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Presidente

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 5 de junho de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Apresentação. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil*: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 9-17.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de pretos, terras de santo e terras de índio. In: *Revista Humanidades.* Brasília, ano 4, v. 15, 1987/88.

ANJOS, Antônio Carlos dos; LEITÃO, Leonardo. *Etnodesenvolvimento e mediações político-culturais no mundo rural.* UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Coord.). *Escola de direito*. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAÚJO, Mundinha. *Breve memória das comunidades de Alcântara.* São Luís: SIOGE, 1990.

ARROYO, Miguel. *Currículo*: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça*: perspectivas antropológicas. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

BALDI, Cesar. *Direitos, Judiciário e racismos*: a questão dos quilombos. 2010. Disponível em: <http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/artigos/document.2006-04-042010>. Acesso em: 27 jun. 2011.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *A identidade do negro no Brasil*. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, s/d.

BOLETIM Informativo NUER. *Regulamentação de terras de negros no Brasil*. Florianópolis, Fundação Cultural Palmares, v. 1, n. 1, 1997.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: MEC/INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* Brasília: junho, 2005.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Assembléia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil* (1823).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.

CASTRO, Márcio Sampaio de. *Quilombos urbanos*. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/quilombos-urbanos-434120.shtml>. 2005. Acesso em: 14 jul. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final.* Brasília: MEC, SEA, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 14/2012, que atualiza e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008. Brasília: CNE/CEB, 2012. Mimeografado.

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil*: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

DECRETO nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil*: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 133-155.

FILDELIS, Lourival. *O conhecimento e saberes das populações tradicionais e a agroecologia*. Texto digitado concedido ao Projeto Cultura, Terra e Resistência: matrizes por onde construir materiais didáticos para comunidades quilombolas, executado pela FaE-UFPel e financiado pelo MEC/SECADI, 2011.

FILHO, Aderval Costa; ALMEIDA, Roberto Alves de; MELO, Paula Balduino de. *Comunidades tradicionais e as políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas, s/d.

GOMES, Flávio. *Contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.* 2011. Mimeografado.

GOMES, Núbia P. M.; PEREIRA, Edmilson A. *Negras raízes mineiras*: os Arturos. Juiz de Fora, Ministério da Cultura/EDUF/JF, 1988.

Gusmão, Neusa M. M. *Terra de pretos, terra de mulheres.* Brasília: Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Nucleação e transporte escolar*: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense s/d. Mimeografado.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

LIMA JUNIOR, Antônio Teixeira de. Quilombos no Brasil: a abolição suspensa na invisibilidade do direito à terra. Brasília: *Desenvolvimento*, IPEA, 2011. p. 52.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros*: o currículo invisível da festa. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Mimeografado.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje*: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). Terra de quilombos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo David. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afro-descendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo.* Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

OTERO, Martina R.; JARDIM, Fabiana Alves. Reflexões sobre a construção do conceito de Tecnologia Social. In: *Tecnologia social*: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), Brasília, 2005.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). *Geografia*: leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação de jovens e adultos*: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*. n. 17, CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: <http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.
SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 2007.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron *et al.* (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
SHIRAISHI NETO, Joaquim. A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais face às Declarações e Convenções Internacionais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil*: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 25-32.
SILVA, Delma Josefa da. *Educação quilombola*: um direito a ser efetivado. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.
SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.
SILVA, Givânia Maria da. *O processo educativo de Conceição das Crioulas*: uma experiência de educação "diferenciada". Brasília, Ed. UnB, 2011 (relatório de qualificação).
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinícius Vieira de. *Museu do percurso do negro em Porto Alegre.* Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,

O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos

(*) Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO,

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

a) da memória coletiva;

b) das línguas reminiscentes;

c) dos marcos civilizatórios;

d) das práticas culturais;

e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;

f) dos acervos e repertórios orais;

g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;

h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;

II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II – espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I
DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;

II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;

III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;

VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III
DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV
DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

I - séries anuais;

II - períodos semestrais;

III - ciclos;

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

V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar

Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V
DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

I - creches ou instituições de Educação Infantil;

II - programa integrado de atenção à infância;

III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

I - participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

I - prédios escolares adequados;

II - equipamentos;

III - mobiliário;

IV - transporte escolar;

V - profissionais especializados;

VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional;

II - em convênio com:

a)instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

b)instituições de Educação Superior;

c)outras instituições de ensino e pesquisa;

d)organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

TÍTULO VI
DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII
DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I – DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

CAPÍTULO II – DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;

II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III - a organização do tempo e do espaço escolar;

IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III – DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;

II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;

III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;

II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;

III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I - a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II - as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV – DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;

e) o estudo do trabalho como princípio educativo;

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII
DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

CAPÍTULO I – Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB:

I - Compete a União:

a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;

d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;

g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;

h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II - Compete aos Estados:

a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;

d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;

e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;

f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III - Compete aos Municípios:

a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;

d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;

f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

INTERESSADO Conselho Nacional de Educação **– UF:** DF
CONSELHEIROS Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez
PROCESSO N.º 23001.000215/2002-96
PARECER N.º CNE/CP 003/2004
COLEGIADO CP
APROVADO EM 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1° do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.[1]

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos

1 Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências"

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que "Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação"

Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos

tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento,* valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos[2], bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos

2 Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o "preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon[3], os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou

3 FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5° da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferente áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrári, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior,os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das

representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
→ condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
→ valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
→ educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
→ o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
→ participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

→ O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

→ O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicite, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

→ O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,[4] particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais[5], em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática,

4 § 2°, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

5 Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministário da Educação, 2001.

na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

→ O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

→ Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

→ Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiãos da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

→ O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras

→ O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

→ O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como:Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos,

Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

→ O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

→ Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

→ Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

→ Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

→ Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

→ Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

→ Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

→ Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

→ Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

→ Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

→ Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

→ Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

→ Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

→ Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmentedos afrodescendentes.

→ Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

→ Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

→ Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

→ Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

→ Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da

diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

→ Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

→ Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

→ Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

→ Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

→ Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores

– administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA RELATORA

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

→ diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;

→ diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

→ diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

→ diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

→ diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

→ diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em conseqüência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;

→ diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;

→ diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

→ diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanas que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

→ diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

→ diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

→ diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.(*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11

§ 1° Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2° As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3° O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4° Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4° Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6° Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1° Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág.33.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – DF
COMISSÃO Antonio Carlos Caruso Ronca (Presidente), Rita Gomes do Nascimento (Relatora), Raimundo Moacir Feitosa e Reynaldo Fernandes (membros)
PROCESSO 23001.000158/2010-55
PARECER CNE/CP Nº 8/2012
COLEGIADO CP
APROVADO EM 6/3/2012

I – RELATÓRIO

Apresentação

Este parecer foi construído no âmbito dos trabalhos de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata do assunto em uma de suas comissões bicamerais. Participaram da comissão interinstitucional a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Durante o processo de elaboração das diretrizes foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE e da comissão interinstitucional, duas reuniões técnicas com especialistas no assunto, ligados a diversas instituições. No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH.

Neste processo foram de grande importância as sugestões da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas; Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia, Maranhão; Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos *campi* da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara.

Introdução

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em

todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos.

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento[1], têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.

1 Contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos

A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Atuando como linguagem internacional que estabelece a sua conexão com os estados democráticos de direito, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir: a) os direitos humanos que estão preconizados e trabalhar pela sua universalização e b) os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e da liberdade.

Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais.

1 Neste documento o sentido do termo diversidade está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito o uso desse termo visando contemplar a todas essas possibilidades.

A conversão dessas lutas e de suas conquistas em normas regulatórias mais sistematizadas, expressas numa Cultura de Direitos, inicia-se ainda no bojo dos movimentos contrários ao Antigo Regime[2]. Desses movimentos surgiram marcos históricos que assinalam a institucionalização de direitos: o *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas (1640 e 1688-89); a *Declaração de Virgínia* (1776) no processo da independência das 13 colônias frente à sua metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como nação; a *Declaração do Homem e do Cidadão* (1791), no âmbito da Revolução Francesa. Nesses três documentos foram afirmados direitos civis e políticos, sintetizados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade.

Do século XIX até a primeira metade do século XX, a eclosão de novos conflitos no âmbito internacional favoreceu a expansão da Cultura de Direitos para vários países tanto europeus quanto latino-americanos, bem como para outros grupos sociais. A chamada Cultura de Direitos incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade.

No século XX, com as atrocidades da 1ª Guerra Mundial e, posteriormente, do Holocausto e das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, na 2ª grande guerra, os impactos e a grandiosa dimensão do genocídio humano abalaram a consciência crítica internacional. Logo também entram em curso vários processos descolonizadores de países asiáticos e africanos (anos 1940-1970), que geraram guerras localizadas. Além das guerras e demais conflitos, este momento trouxe para a agenda internacional a questão do desenvolvimento dos países do chamado Terceiro Mundo.

O impacto desses conflitos impulsionou a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU) como um organismo regulador da ordem internacional, bem como a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que firmou a concepção contemporânea de Direitos Humanos, ancorada no tripé universalidade[3], indivisibilidade e interdependência. Naquele momento, a Cultura de Direitos se ampliava para uma Cultura de Direitos Humanos. Afirmava-se a universalidade dos direitos, aplicável a todas as nações, povos e seres humanos; integravam-se as várias dimensões de direitos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) e tematizavam-se novos objetos de direitos, tais como: as problemáticas do desenvolvimento e da autodeterminação dos povos, relacionadas ao contexto pós-guerra, bem como, à educação e à cultura.

Não obstante tal orientação universalizante de direitos, novos processos históricos apontaram para outras situações de violações dos Direitos Humanos. Nos anos de 1960-1970, por exemplo, o amplo processo de implantação de ditaduras militares na América Latina, mediante fortíssima repressão, censura, prisões, desaparecimento e assassinatos de milhares de opositores/opositoras aos regimes ditatoriais, representou um retrocesso nas lutas por direitos civis, sociais e políticos.

Neste período, o Brasil, embora também vivenciando a experiência da ditadura militar, torna-se signatário, em 1966, do pacto internacional dos direitos civis e políticos e do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais. Apesar da assinatura de tais documentos o tema dos Direitos Humanos no Brasil ganhará maior evidência em agendas públicas ou ações populares a partir das lutas e movimentos de oposição ao regime ditatorial.

2 Antigo Regime pode ser definido como um sistema de governo que vigorou na Europa principalmente, entre os seculos XVI e XVIII. A Revolução Francesa, em 1789, iniciou o seu fim retirando do poder a monarquia absolutista.

3 Se em um primeiro momento foi afirmada a universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade de direitos universalizada, verificou-se, a posteriori, que esta ampla declaração de igualdade não alcançava, na prática, todos os sujeitos humanos, como por exemplo: mulheres, crianças, negros, indígenas, etc. Isso porque, nas diversas sociedades, foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes, inviabilizando a fruição de direitos humanos, de modo equânime, por todos os indivíduos. Por conseguinte foi buscada a afirmação de direitos humanos dos sujeitos excluídos da fruição das Cartas de Direitos, promovendo o processo denominado de especificação dos sujeitos de direitos, sobremaneira em decorrência das manifestações e lutas pelo reconhecimento de suas existências políticas. É nesse processo que esses sujeitos passam a ter maior visibilidade, mediante a discussão das questões identitárias, dentre elas a de gênero, etnicidade, raça e orientação sexual.

Nos anos de 1980, as lutas da sociedade civil dos vários países latino-americanos pela redemocratização reverberaram na tematização de novos direitos e embates para sua institucionalização. Sendo assim, tomando o exemplo da América Latina, pode-se observar que as transformações e as reivindicações advindas de processos sociais, históricos, culturais e políticos de resistência aos regimes ditatoriais desempenharam importante papel no movimento de defesa e promoção dos Direitos Humanos.

Na contemporaneidade novos desafios e lutas continuam sendo postos na agenda de debates e ações dos grupos envolvidos com a defesa e promoção dos Direitos Humanos. É importante lembrar, a este respeito, as implicações do fenômeno da globalização, tanto no estabelecimento de um idioma universal de direitos humanos, buscando a sua promoção nos diversos países ou contextos nacionais, quanto, paradoxalmente, nas violações de tais direitos.

Neste processo, as reações que os grupos e países em situação de maior desigualdade e pobreza no contexto capitalista apontam para as possibilidades de uma política emancipatória dos Direitos Humanos, quando o caráter global dos direitos é legitimado em processos culturais de tradução e negociação locais (SANTOS, 1997).

Em decorrência desse contexto vários organismos internacionais vêm, sistematicamente, alargando a pauta dos Direitos Humanos bem como a sua regulamentação. É diante de tal contexto internacional que a Educação em Direitos Humanos emerge como um dos direitos básicos da Cultura de Direitos que se pretende universalizar[4].

1.1 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, conforme anunciado, o tema dos Direitos Humanos ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos.

Em resposta a estas violações, as organizações em defesa dos Direitos Humanos constituíram-se em movimentos organizados contra a carestia, em defesa do meio-ambiente, na luta pela moradia, por terra, pela união dos/das estudantes, pela educação popular, em prol da democratização do sistema educacional, entre outros. Nessa nova conjuntura os discursos e práticas em torno dos Direitos Humanos buscavam instaurar uma contra-hegemonia por meio de suas lutas por emancipação.

A ampliação do escopo de suas ações levou as organizações em defesa dos Direitos Humanos a empreenderem incursões mais incisivas no campo da Educação em Direitos Humanos. Assim, tal como ocorrido em outros países da América Latina, essa proposta de educação no Brasil se apresenta como prática recente, desenvolvendo-se, ainda no contexto da repressão ditatorial, a partir do encontro entre educadores/as, populares e militantes dos Direitos Humanos.

Sendo assim, com a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988, cria-se um marco jurídico para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990[5]. É nesse contexto que surgem as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzidos entre os anos de 1996 e 2002. Dentre os documentos produzidos a respeito desse programa, no que diz respeito ao tema da Educação em Direitos Humanos, merece destaque o PNDH-3, de 2010, que apresenta um eixo orientador destinado especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

4 Os principais documentos internacionais sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos encontram-se no Apêndice 1.

5 Uma cronologia básica da EDH no Brasil encontra-se no Apêndice 2 *(work in progress)*.

É a partir de 2003 que a Educação em Direitos Humanos ganhará um Plano Nacional (PNEDH), revisto em 2006, aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse plano se configura como uma política educacional do estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

Assim, o PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes[6]; a educação das relações étnico-raciais[7]; a educação escolar quilombola[8]; a educação escolar indígena[9]; a educação ambiental[10]; a educação do campo[11]; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais[12], as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação[13]; a inclusão educacional das pessoas com deficiência[14] e a implementação

6 Lei Federal 8.069/1990.

7 Lei nº 10.639/2003, que alterou o art 26-A da LDBEN; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Resolução nº.1, de 17/6/2004); Lei nº 11645 de março de 2008, altera novamente a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003.

8 Constituição Federal de 1988, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

9 Constituição Federal de 1988, art. 210; LDBEN (1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; Parecer nº. 14 e da Resolução nº 3, de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

10 Constituição Federal de 1988, em seu art. 225, inciso VI; Lei nº. 9.975 de 1999 regulamentada pelo Decreto nº. 4.281 (2002).

11 Resolução nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº. 36, de 2001; Lei nº 9.224, de 1996, que institui o FUNDEF; art. nº. 28, da LDBEN.

12 Resolução CNE/CEB nº 2/2011 que dispõe sobre a temática.

13 Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2005; Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (...) de 2004; II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal – Orientação Sexual.

14 Constituição Federal de 1988, artigo 208; Decreto nº 3.298/1999, que define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades; Decreto nº 3.956/2001 que promulga a Convenção da Guatemala no Brasil, sobre pessoas com deficiência; em 2004 o Ministério Público Federal publica o documento "O Acesso de Alunos com

dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro[15].

Evidenciando a importância que vem ocupando no cenário educacional brasileiro, a Educação em Direitos Humanos foi tematizada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Justiça social, igualdade e diversidade "não são antagônicas. [...] Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, [...] deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a educação básica e educação superior que visem a superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os Direitos Humanos" (BRASIL, 2010). O documento final resultante dessa conferência apresenta importantes orientações para seu tratamento nos sistemas de ensino. Destaque-se que tais orientações serão ratificadas ao longo deste documento.

O Conselho Nacional de Educação também tem se posicionado a respeito da relação entre Educação e Direitos Humanos por meio de seus atos normativos. Como exemplo podem ser citadas as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e para o Ensino Médio.

Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. Neste sentido, afirma que uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as. O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, recomenda que o tema dos Direitos Humanos deverá ser abordado

> *ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica* (BRASIL, 2010, p. 24)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), por sua vez, reconhece a criança como sujeito de direito, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos, no que diz respeito aos direitos fundamentais à saúde, alimentação, lazer, educação, proteção contra a violência, discriminação e negligência, bem como o direito à participação na vida social e cultural.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), ao levarem em consideração as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) no que diz respeito à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), colocam como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores.

Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular"; em 2006 é aprovada a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009; em 2008 o Ministério da Educação pública a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Decreto nº 6.571/2008 define o financiamento do atendimento educacional especializado no âmbito do FUNDEB; Resolução nº 4 CNE/CEB/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

15 Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001. O novo PNE incorpora as proposições advindas da Conferência Nacional de Educação, CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n° 9.394/1996); Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002 e 2010); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) constituído por meio da Portaria n ° 98, de 9 de julho de 2003; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação.

Além dessas diretrizes, o CNE ainda aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação por meio de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola (em elaboração), Educação Ambiental (em elaboração), Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece explícita ou implicitamente nos principais documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais. No entanto, a efetivação da Educação em Direitos Humanos no sistema educacional brasileiro implica na adoção de um conjunto de diretrizes norteadoras para que esse processo ocorra de forma integrada, com a participação de todos/as e, sobretudo, de maneira sistematizada a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação sejam observadas.

Embora avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos clássicos dos Direitos Humanos – a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Ainda hoje se pode constatar a dificuldade de consolidação de uma cultura social de Direitos Humanos, em parte devido aos preconceitos presentes numa sociedade marcada por privilégios e pouco afeita aos compromissos assumidos nacional e internacionalmente.

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos.

2 Fundamentos da Educação em Direitos Humanos

A busca pela universalização da Educação Básica e democratização do acesso a Educação Superior trouxe novos desafios para o campo das políticas educacionais. Novos contingentes de estudantes, por exemplo, trouxeram à tona, para os ambientes educacionais, a questão das diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos. Tal situação colocou como necessidade a adoção de novas formas de organização educacional, de novas metodologias de ensino-aprendizagem, de atuação institucional, buscando superar paradigmas homogeneizantes.

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, "rituais pedagógicos", modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Para o

estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção.

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação **ética**, **crítica** e **política**. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Uma formação ética, critica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. Como afirma Candau (2010:400): "Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento da s diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação".

2.1 Princípios da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- **Dignidade humana:** Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

- **Igualdade de direitos:** O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.

- **Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades:** Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.

- **Laicidade do Estado:** Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso,

desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo.

- **Democracia na educação:** Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base – liberdade, igualdade e solidariedade – expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

- **Transversalidade, vivência e globalidade:** Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.

- **Sustentabilidade socioambiental:** A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos.

2.2 Objetivos da Educação em Direitos Humanos

Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

Nesse horizonte, a finalidade da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural (MALDONADO, 2004, p. 24). Esses objetivos orientam o planejamento e o desenvolvimento de diversas ações da Educação em Direitos Humanos, adequando-os às necessidades, às características de seus sujeitos e ao contexto nos quais são efetivados.

3 O ambiente educacional como espaço e tempo dos DH e da EDH

Sabe-se que os processos formativos envolvem diferentes tempos, lugares, ações e vivências em diversos contextos de socialização, como a comunidade, a família, grupos culturais, os meios de comunicação, as instituições escolares, dentre outros. Os vários ambientes de aprendizagem ou formação, nesse sentido, se relacionam em determinados momentos ou situações, caso dos ambientes escolares em que se encontram diversos indivíduos oriundos de variados contextos sociais e culturais, com histórias e visões de mundo particulares. É chamando a atenção para estes aspectos que a ideia de ambiente educacional pode ser entendida como tempo e espaço potenciais para a vivência e promoção dos Direitos Humanos e da prática da Educação em Direitos Humanos.

Sendo assim, é importante ressaltar que o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação. Compreende, então, os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral.

Segundo Duarte (2003) o ambiente educacional está relacionado a todos os processos educativos que têm lugar nas instituições, abrangendo:

- ações, experiências, vivências de cada um dos/as participantes;
- múltiplas relações com o entorno;
- condições sócio-afetivas;
- condições materiais;
- infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas.

Tendo esses aspectos em mente, a ideia de um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos liga-se ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana.

Sob o ponto de vista da gestão, isso significa que todos os espaços e relações que têm lugar no ambiente educacional devem se guiar pelos princípios da EDH e se desenvolverem por meio de processos democráticos, participativos e transparentes.

Então, quando se fala em ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida.

A esse respeito é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os conflitos também se fazem presentes nas instituições de educação. Estas são microcosmos sociais onde as diversidades se encontram. Nelas estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, como se sabe, pode suscitar conflitos.

Assim sendo, tais instituições devem analisar a realidade criticamente, permitindo que as diferentes visões de mundo se encontrem e se confrontem por meio de processos democráticos e procedimentos éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das injustiças e das desigualdades. É dessa forma que o ambiente educativo favorecerá o surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, o conflito no ambiente educacional é pedagógico uma vez que por meio dele podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados

pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos. Além disso, a função pedagógica da mediação permite que os sujeitos em conflito possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade.

4 A Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação básica e educação superior

A Educação em Direitos Humanos também ocorre mediante a aproximação entre instituições educacionais e comunidade, a inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os Direitos Humanos nos currículos de cada etapa e modalidade da educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de educação superior. Em suma, nos diferentes espaços e tempos que instituem a vida escolar e acadêmica.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior poderá se dar de diferentes formas, como por exemplo:

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;

Não é demasiado lembrar que os sistemas de ensino e suas instituições têm autonomia para articular e adaptar essas possibilidades de implementação da EDH em suas orientações teóricas e práticas no processo educativo, observando os princípios e objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos. Há, todavia, especificidades da Educação Básica e da Educação Superior que precisam ser explicitadas.

4.1 Na Educação Básica

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras.

A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos. Nesse sentido, contribui para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É possível afirmar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos.

Conforme estabelece o PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23), "a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade". Essa é a principal função social da escola de educação básica.

A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. A informação toma uma relevância maior quando se lida com os vários tipos de conhecimentos e saberes, sejam eles caracterizados como tecnológicos, instrumentais, populares, filosóficos, sociológicos, científicos, pedagógicos, entre outros (SILVA,2010).

Mesmo sabendo que a escola não é o único lugar onde esses conhecimentos são construídos, reconhece-se que é nela onde eles são apresentados de modo mais sistemático. Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH como:

> *Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos.* [...] *local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas* (BRASIL, 2006, p. 23).

Essa escola, Alain Touraine (1998) denomina de escola democratizante, entendendo-a como aquela que assume o compromisso de formar os indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade.

Nessa concepção, a Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, embora ela seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos.

Além disso, os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano por ter essa incompletude tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

É importante destacar alguns princípios que norteiam a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, definidos no PNEDH (BRASIL, 2006) e referendados no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010), no sentido de contribuir com os sistemas de ensino e suas instituições de educação na elaboração das suas respectivas propostas pedagógicas:

- a Educação em Direitos Humanos além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.
- A prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.
- Os/as estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva.
- Participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos.

Cabe chamar a atenção para a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar,

sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo a participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas.

Para que a instituição educativa se constitua em um ambiente educativo democrático, local de diferentes aprendizagens, é necessário considerar também as diversas fases de desenvolvimento da criança, jovens e adultos respeitando as suas individualidades enquanto sujeitos de direitos. Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade.

Sob a perspectiva da EDH as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos /as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. São exemplos das possibilidades que a vivência destas metodologias pode possibilitar:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora.

Para a efetivação da educação com esses fundamentos teórico-metodológicos será necessário o enfrentamento de muitos desafios nos âmbitos legais e práticos das políticas educacionais brasileiras. Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH.

Com relação a essa preocupação há uma recomendação explícita no Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, que se refere à ampliação da

> [...]
> *formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa.* (BRASIL, 2010, p. 162)

Ao lado do reconhecimento da existência de muitos desafios, há o entendimento de que eles precisam ser enfrentados coletivamente para a garantia de uma educação de qualidade social que possibilita a inclusão e permanência dos/as estudantes com resultados positivos no ambiente educacional e na sociedade quando assentada na perspectiva da EDH. Alguns desses desafios serão explicitados mais adiante.

4.2 Na Educação Superior

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH- 2, 2010) tratando da sua implementação na educação superior, destaca a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos/ãs éticos/as comprometidos/as com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação.

Sendo assim, as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos no ensino superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos, aspectos ratificados pelo PNEDH como forma de firmar o compromisso brasileiro com as orientações internacionais. Com base nessas, toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior.

Vê-se, com isso, que a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. No ensino, por exemplo, os Direitos Humanos, nos projetos pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares, podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento. Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos.

No que se refere à pesquisa, vale lembrar que, semelhante a qualquer área de conhecimento, o desenvolvimento de saberes e ações no campo da Educação em Direitos Humanos se dá principalmente com o apoio de investigações especializadas. "A pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades" (ADORNO; CARDIA, 2008, p.196), assim como da fraternidade.

As demandas por conhecimentos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros.

O Programa Nacional de Direitos Humanos III (2009) e o Plano Nacional de educação em Direitos Humanos (2006) reiteram a necessidade destes estudos e pesquisas, bem como a criação, a longo prazo, dos Direitos Humanos como área de conhecimento nos órgãos de fomento a pesquisa. Enfatizam ainda a importância da organização de acervos e da memória institucional como valor democrático e pedagógico.

Nas atividades de extensão, a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatiza o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. É oportuno lembrar, a este respeito, a necessidade das Instituições de Ensino Superior atenderem demandas não só formativas, mas também de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública. À IES cabe, portanto, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia.

Na gestão, os direitos humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações através de ouvidorias e comissões de direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das IES em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas.

As Instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos. Muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras. Mesmo com tantas conquistas no campo jurídico-político, ainda persiste a falta de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, sendo ainda necessária a implementação de políticas públicas que, efetivamente, revertam as situações de exclusão a que estão sujeitos muitos/as estudantes brasileiros/as.

Espera-se de uma IES que contemple os Direitos Humanos como seus princípios orientadores e a Educação em Direitos Humanos como parte do processo educativo. Sem o respeito aos Direitos Humanos não será possível consolidar uma democracia substancial, nem garantir uma vida de qualidade para todos/as. Será preciso o compromisso com a construção de uma cultura de direitos, contribuindo para o bem estar de todos/as e afirmação das suas condições de sujeitos de direitos.

5 Desafios

Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais. Diante disso, torna-se premente a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, reafirmando a importância do papel da Educação em Direitos Humanos. No entanto, para se alcançar tal objetivo é necessário enfrentar alguns desafios.

O primeiro deles é a formação, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos, de todos/as os/as profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte dos cursos de graduação e pós-graduação, nem mesmo da Educação Básica (SILVA, FERREIRA, 2010, p. 89). Sendo assim, compreende-se que a formação destes/as profissionais deverá contemplar o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos com o intuito de desenvolver a capacidade de análise critica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem e identifiquem sua instituição como protetores e promotores destes direitos.

O segundo desafio diz respeito à valorização desses/as profissionais que deverão ser compreendidos/as e tratados/as como sujeitos de direitos, o que implica, por parte dos entes federados responsáveis pelas políticas educacionais, garantir condições dignas de trabalho que atendam as necessidades básicas e do exercício profissional. Tal situação requer o efetivo cumprimento das políticas de profissionalização, assegurando garantias instituídas nos diversos planos de carreira de todos/as os/as trabalhadores/as da educação.

O terceiro diz respeito à socialização dos estudos e experiências bem sucedidas desenvolvidos na área dos Direitos Humanos, realizados em instituições de ensino e centros independentes, como institutos e organizações não governamentais. Torna-se necessário, então, o fomento às pesquisas em Educação em Direitos Humanos e nas temáticas que a integram no âmbito das instituições de educação superior que, por sua vez, poderão promover encontros, seminários, colóquios e publicações de caráter interdisciplinar a fim de divulgar os novos conhecimentos produzidos na área.

O quarto desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação e de ensino está ligado à perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o reconhecimento político das diversidades, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem.

O quinto desafio se refere à compreensão ampla da participação democrática requerida pela Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, é preciso lembrar da necessidade de representação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e acadêmica em seus diferentes tempos e espaços. É dessa forma que se construirá o sentido de participação política entre os diferentes atores que compõem o ambiente escolar. No que diz respeito à participação na

construção do conhecimento, é imprescindível considerar o protagonismo discente e docente, favorecendo as suas participações ativas.

O sexto desafio refere-se à necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino.

O sétimo desafio está ligado ao reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação. O caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos, favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. A garantia do direito humano deve considerar também a livre expressão de pensamento, como forma de combate a toda forma de censura ou exclusão.

Por fim, posto que direitos humanos e educação em direitos humanos são indissociáveis, o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socio-culturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz.

II – VOTO DA COMISSÃO

Ao aprovar este Parecer e o Projeto de Resolução anexo, a comissão bicameral de Educação em Direitos Humanos submete-os ao Conselho Pleno para decisão.

Brasília (DF), 6 de março de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

Conselheiro Raimundo Moacir Feitosa – membro

Conselheiro Reynaldo Fernandes – membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Plenário, 6 de março de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (*)

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

(*) Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18.
INTERESSADO Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – **UF** DF
COMISSÃO Antonio de Araujo Freitas Junior (Presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (Relatora) e José Fernandes de Lima (Membro).
PROCESSO Nº 23001.000165/2007-51
PARECER CNE/CP Nº 14/2012
COLEGIADO CP
APROVADO EM 6/6/2012

I – RELATÓRIO

1. Introdução

O Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) documento com proposta para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). A proposta foi elaborada pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental da SECADI/MEC, tendo resultado de contribuições colhidas, desde 2005, dos sistemas de ensino, da sociedade civil, de diferentes instâncias do MEC e de vários eventos. Dentre estes destacam-se o Encontro Nacional de Gestores das Políticas Estaduais de Educação Ambiental, ocorrido em 2007, e o VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em 30/3/2012, ambos em Salvador/BA.

Nos termos da proposta, a "*Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental*".

Segundo, ainda, a referida proposta, o atributo "ambiental" na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas constitui-se em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político- pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

A partir da apresentação da proposta, a Comissão Especial Bicameral, que já havia sido designada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), integrada pelos Conselheiros Antonio de Araujo Freitas Junior (CES), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (CEB) e José Fernandes de Lima (CEB), retoma os estudos e propõe encaminhamentos para que o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental seja apresentado na reunião do Conselho Pleno no mês de junho de 2012.

Essa Comissão, após análise dos documentos, elaborou indicações para subsidiar a elaboração do Parecer com o objetivo de retomar o diálogo com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental da SECADI/MEC e estabelecer um cronograma de trabalho. Das atividades estabelecidas, destaca-se a reunião com especialistas de diferentes instituições e Unidades da Federação, no dia 22/5/2012, no Memorial Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília.

Em seguida, no dia 25 do mesmo mês, foi promovida a Audiência Pública pelo CNE e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC, na sede do CNE. Essa Audiência foi transmitida pela Internet, ampliando significativamente as possibilidades de participação. Houve, ainda, a possibilidade de recebimento posterior de novas contribuições, a partir dessa transmissão.

Destaca-se, ainda, o momento singular da realização da *Rio+20*, "*Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*", contexto em que essas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental estão sendo elaboradas.

2. Mérito

Este Parecer, inicialmente, situa a Educação Ambiental em seus marcos referenciais: legal, internacionais e conceitual, caracterizando o seu papel, sua natureza, seus objetivos, bem como o compromisso do Brasil com as questões socioambientais. Evidencia, ainda, o importante papel dos movimentos sociais em provocar a aproximação da comunidade com as questões socioambientais. Estabelece para a implantação das Diretrizes um quadro com o contexto atual da Educação Ambiental, seguido de abordagem da Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior e na organização curricular, enfatizando-se o papel dos sistemas de ensino e o regime de colaboração na implantação dessas Diretrizes.

A formulação de Diretrizes Nacionais constitui atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que o instituiu. Esta Lei define, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB) e de sua Câmara de Educação Superior (CES), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação (alínea "c" do § 1º e alínea "c" do § 2º do artigo 9º, respectivamente, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995). Essa competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas de ensino e instituições educacionais, assegurando-se a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Constitui objeto deste Parecer estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação da Educação Ambiental (EA), tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Graduações, em especial as de Formação de Professores.

Objetiva, ainda:

a) sistematizar os preceitos definidos na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam para assegurar a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, culturais, intelectuais;
b) estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
c) orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
d) orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as instituições de ensino que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

2.1. Marcos Referenciais

2.1.1. Marco Legal

O sistema legislativo brasileiro comporta diferentes diplomas legais com foco específico na Educação Ambiental, os quais, necessariamente, balizam as Diretrizes aqui formuladas.

Primordialmente, considera-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em especial, seus artigos 23, 24 e 225.

> *Art. 23 É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:*
>
> *I – zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;*

II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III – proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV – impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

(...)

VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII – preservar as florestas, a fauna e a flora.

Art. 24 Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

VI – florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;

VII – proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;

VIII – responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

No que diz respeito diretamente à Educação Ambiental, a Constituição Federal determina explicitamente que o Poder Público tem a incumbência de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Esse mandamento constitucional, no entanto, fora precedido pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, a qual já enunciava o princípio para a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental: a "*educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente*" (inciso X do artigo 2º). Essa Lei foi responsável pela inclusão do componente ambiental na gestão das políticas públicas nacionais e, certamente, inspiradora do Capítulo do Meio Ambiente na Constituição Federal.

Da incumbência constitucional, de todo modo, decorrem e subordinam-se todas as demais normas legais que se sucederam.

Após a Constituição, destaca-se, em especial, a Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Afirma que essa educação é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não.

Essa Lei, além de outras providências, define a EA, dá atribuições, enuncia princípios básicos e indica objetivos fundamentais da educação ambiental, conceituando-a na educação escolar como incluída nos currículos de todas as etapas da Educação Básica e na Educação Superior, inclusive em suas modalidades, abrangendo todas as instituições de ensino públicas e privadas. Além disso, valoriza "*a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais*", e o meio ambiente como emergência das relações dos aspectos sociais, ecológicos, culturais, econômicos, dentre outros. Ademais, incentiva "*a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental, incluindo a produção de material educativo*".

Ainda segundo essa Lei, a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, não devendo se constituir disciplina específica no currículo de ensino, exceto nos cursos de pós-graduação e extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando necessário (artigo 10).

Sobre a formação inicial de professores, a Lei nº 9.795/1999 preceitua, em seu artigo 11, que "*a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas*". Ao trazer essa determinação, a Lei evidência o caráter transversal da educação ambiental nos diferentes espaços e tempos das instituições educativas.

Diferentemente de outras leis que determinam conteúdos para a educação escolar, sem indicar aspectos relativos à sua implementação, esta já avança com ditames diretivos que não podem deixar de ser a base das diretrizes ora formuladas neste Parecer.

O Plano Nacional sobre Mudança do Clima, instituído pelo Decreto nº 6.263, de 21 de novembro de 2007, propõe que, entre as principais ações da Educação Ambiental, esteja a "*implementação de programas de espaços educadores sustentáveis, com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos*".

A Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, articulada com a Política Nacional de Educação Ambiental e com a Política Nacional de Saneamento Básico, reconhece a Educação Ambiental como um instrumento indispensável para a gestão integrada, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos.

Quanto à Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), anterior à Lei nº 9.795/1999, não é explícita em relação à Educação Ambiental, nem a questões ambientais. Os princípios e os objetivos da Educação Ambiental, entretanto, coadunam-se com os princípios gerais da educação contidos na LDB, a qual, no artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a "*formação básica do cidadão mediante:* (...) *II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*". Ainda, o artigo 26, prevê, em seu § 1º, que os currículos a que se refere devem abranger, "*obrigatoriamente,* (...) *o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil*". O artigo 43, inciso III, que versa sobre a Educação Superior, estabelece como finalidade dessa etapa "*incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive*".

Além da legislação, do incentivo de políticas públicas na área ambiental e educacional, a própria força da realidade, com a emergência das questões relativas ao meio ambiente, nas esferas local, nacional e internacional, vem encarregando-se de tornar a Educação Ambiental presente nos currículos escolares, mesmo que não formalmente incluída neles, em razão da necessidade de compreensão e de respostas aos desafios ambientais contemporâneos.

2.1.2. Marcos Internacionais

A legislação brasileira referente à Educação Ambiental é resultado, também, da preocupação mundial de proteção ambiental e desenvolvimento sustentável. Internacionalmente, podem ser assinalados os seguintes sucessivos eventos que se constituem em marcos históricos da Educação Ambiental:

- Em 1951, foi publicado o "*Estudo da Proteção da Natureza no Mundo*", organizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), que havia sido criada em decorrência da Conferência Internacional de Fontainebleau, na França, em 1948, com apoio da UNESCO (a UICN transformou-se, em 1972, no Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente [PNUMA]).
- Em 1965, na "*Conferência de Educação da Universidade de Keele*", pela primeira vez, utilizou-se a expressão "Educação Ambiental" (*Environmental Education*). Recomendou-se que a Educação Ambiental deve ser parte essencial da educação de todos os cidadãos.
- Em 1968, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou estudo sobre Educação Ambiental, compreendendo-a como tema complexo e interdisciplinar, não limitada a uma disciplina específica no currículo escolar.

– Em 1972, a *Conferência de Estocolmo*, após as ideias divulgadas pelo Clube de Roma, principalmente pelo relatório intitulado "*Os limites do crescimento*", trouxe dois importantes marcos para o desenvolvimento de uma política mundial de proteção ambiental: a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), com sede em Nairóbi, Quênia, e a recomendação de que se criasse o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), conhecida como "Recomendação 96".
– Em 1974, no *Seminário de Educação Ambiental* realizado em Jammi (Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO), foram fixados os *Princípios de Educação Ambiental*, considerando-a como a que permite atingir o escopo de proteção ambiental, e que não deve ser encarada com um ramo científico ou uma disciplina de estudos em separado, e sim como educação integral e permanente.
– Em 1975, foi lançada a "Carta de Belgrado", buscando-se uma estrutura global para a Educação Ambiental, a qual entendeu como absolutamente vital que os cidadãos de todo o mundo insistissem a favor de medidas que dessem suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas e que não diminuam de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente, propondo uma nova ética global de desenvolvimento, mediante, entre outros mecanismos, a reforma dos processos e sistemas educacionais.
– No mesmo ano de 1975, a UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criou o *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), em atenção à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo de 1972.
– Em 1977, na cidade de Tbilisi, na Geórgia, ocorreu o mais importante evento internacional em favor da Educação Ambiental até então já realizado. Foi a chamada "*Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*", organizada em parceria da UNESCO com o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Fortemente inspirada pela Carta de Belgrado, foi responsável pela elaboração de objetivos, definições, princípios, estratégias e ações orientadoras da Educação Ambiental que são adotados mundialmente até os dias atuais.
– De 1979 a 1980, vários eventos regionais contribuíram para a discussão da importância e das políticas de Educação Ambiental:

    - "*Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina*" em San José, Costa Rica (1979);
    - "*Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental para Europa e América do Norte*", onde se destacou a importância de intercâmbio de informações e experiências (1980);
    - "*Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes*", em Manama, Bahrein (1980); e
    - "*Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental*", Nova Delhi, Índia (1980).

– Em 1980, a UNESCO e o PNUMA iniciam juntos a estruturação do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), desenvolvendo uma série de atividades em várias nações[1].
– Em 1987, ocorreu a divulgação do Relatório "*Nosso Futuro Comum*", conhecido como "*Relatório Brundtland*", no qual se inaugurou a terminologia "*desenvolvimento sustentável*".
– No mesmo ano, realizou-se o "*Congresso Internacional da UNESCO-PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental*", em Moscou, que teve por objetivo avaliar os avanços obtidos em Educação Ambiental desde Tbilisi, além de reafirmar os princípios de Educação Ambiental e assinalar a importância e necessidade da pesquisa e da formação em Educação Ambiental.

1 Assinale-se que, com a Constituição Federal (1988), o Brasil adota uma atitude de vanguarda internacional, dispondo sobre o dever do Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

– Depois disso, houve os seguintes eventos internacionais relevantes para a Educação Ambiental:

  - "*Declaração de Caracas sobre Gestão Ambiental na América*", que denunciou a necessidade de mudança no modelo de desenvolvimento (1988);
  - "*Primeiro Seminário sobre materiais para a Educação Ambiental*", em Santiago, Chile (1989);
  - "*Declaração de Haia*" (1989), preparatória da *Eco-92*, que demonstrou a importância da cooperação internacional nas questões ambientais.

– Em 1990, a "*Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*", realizada em Jomtien, Tailândia (1990), aprovou a "*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*", cujo texto chamou a atenção do mundo para o analfabetismo ambiental.
– O ano de 1990 foi declarado pela ONU como o "*Ano Internacional do Meio Ambiente*", com isso gerando discussões ambientais em todo o mundo.
– Em 1992, realizou-se, no Rio de Janeiro, Brasil, a "*Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*", conhecida como *Eco-92*, na qual foi produzido o documento internacional "*Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*", expressando-se o caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como instrumento de transformação social, política, comprometido com a mudança social, rompendo-se o modelo desenvolvimentista e inaugurando-se o paradigma de sociedades sustentáveis.
– Em 1997, a "*Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade*" foi realizado em Thessaloniki, Grécia, organizada pela UNESCO e pelo Governo da Grécia, reunindo aproximadamente 1.200 especialistas de 83 países. A Declaração de Thessaloniki recomendou que, após dez anos, fosse realizada conferência internacional para verificação da implementação e progresso dos processos educacionais então sugeridos, o que ocorreu em Ahmedabad, na Índia.
– Após a *Eco-92*, merecem menção:

  - "*Congresso Mundial para Educação e Comunicação sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*", Toronto, Canadá (1992);
  - "*I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: uma estratégia para o futuro*", Guadalajara, México (1992);
  - "*Congresso Sul-americano continuidade Eco/92*", Argentina (1993);
  - "*Conferência dos Direitos Humanos*", Viena, Áustria (1993);
  - "*Conferência Mundial da População*", Cairo, Egito (1994);
  - "*Conferência para o Desenvolvimento Social*", Copenhague, Dinamarca (1995);
  - "*Conferência Mundial da Mulher*", Pequim, China (1995);
  - "*Conferência Mundial do Clima*", Berlim, Alemanha (1995);
  - "*Conferência Habitat II*", Istambul, Turquia (1996);
  - "*II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: em busca das marcas de Tbilisi*", Guadalajara, México (1997);
  - "*II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*", Guadalajara, México (1997);
  - "*Conferência sobre Educação Ambiental*", em Nova Delhi (1997);
  - "*III Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: povos e caminhos para o desenvolvimento sustentável*", Caracas, Venezuela (2000);
  - "*IV Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: um mundo melhor é possível*", Havana, Cuba (2003);

- "*V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*", Joinville, Brasil (2006).

– O Brasil, com outros países da América Latina e do Caribe, assumiu compromissos com a implementação do *Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental* (Placea) e do *Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental* (Panacea), no âmbito da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).
– Em 2000, na *Cúpula do Milênio*, promovida pela ONU em sua sede, com a participação de 189 países, o Brasil comprometeu-se com os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM), metas a serem colocadas em prática, mediante ações políticas, sociais, pedagógicas para serem alcançadas até 2015. Um dos objetivos é o de melhorar a Qualidade de Vida e o Respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais.
– Em 2007, em Ahmedabad, na Índia, de 26 a 28 de novembro, ocorreu a "*Quarta Conferência Internacional sobre Educação Ambiental*", desenvolvendo-se a temática "*Educação Ambiental para um Futuro Sustentável – Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*". Reforçou-se a identidade da Educação Ambiental como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.[2]
– De 2005 a 2014, por iniciativa da UNESCO, vive-se a "*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*".
– Em 2012, destaca-se a publicação do Relatório do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre Sustentabilidade Global, denominado "*Planeta Resiliente – Um Futuro Digno de Escolha*", no qual uma das áreas prioritárias de ação é promover a educação para o desenvolvimento sustentável, inclusive educação secundária e vocacional, e a capacitação para ajudar a assegurar que toda a sociedade possa contribuir com soluções para os desafios atuais e aproveitar as oportunidades. O documento apresenta uma parte dedicada à educação e à qualificação para o desenvolvimento sustentável, bem como outra de recomendações para capacitar as pessoas a fazerem escolhas sustentáveis.

Essa série de eventos, que ocorreram a partir de 1951, demonstra a prevalência das questões ambientais no mundo contemporâneo, no qual o Brasil tem se colocado, em diversas situações, na vanguarda, como, por exemplo, em sua legislação e suas políticas públicas, embora a realidade, muitas vezes, ainda se contraponha a elas.

Há de se destacar a importância, para o Brasil, da *Eco-92*, que frutificou a expressão da Carta da Terra; três convenções aprovadas pelo Brasil: a da Diversidade Biológica[3], a de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca[4] e a Convenção-Quadro sobre Mudança do Clima[5]; a Declaração de Princípios sobre Florestas; a Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento; a Agenda 21, que foi incluída nas atividades e debates escolares.

Atualmente, vive-se a expectativa com a realização, no Rio de Janeiro, Brasil, da "*Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*", a *Rio+20*, que deve contribuir para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Seu objetivo é a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do

2 Merece destaque a aprovação, pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), da Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010, que "*estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, em conformidade com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*".

3 Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 2, de 1994.

4 Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 28, de 1997.

5 Aprovada em Decreto Legislativo nº 1, de 1994.

progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

2.1.3. Marco Conceitual

A Educação Ambiental é um processo em construção, não havendo conceituação consensual. Decorrem, em consequência, práticas educacionais muitas vezes reducionistas, fragmentadas e unilaterais da problemática ambiental, e abordagem despolitizada e ingênua dessa temática.

Contemporaneamente, com base em estudos, pesquisas e experiências, busca-se compreender e ressignificar a relação dos seres humanos com a natureza. Nesse sentido, vem se afirmando como valor ético-político orientador de um projeto de sociedade ambientalmente sustentável, em que se possa construir uma relação simétrica entre os interesses das sociedades e os processos naturais.

A articulação da ética ambiental com a educação vem constituindo laços identitários de uma cultura ambiental, de um campo conceitual-ambiental. No entanto, essa situação não dirime a natureza conflituosa das disputas internas da área, falando-se, pois, em "educações ambientais".

Cabe, pois, explicitar que neste Parecer se concebe a Educação Ambiental na perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade.

Se a Educação Ambiental é marcada, no seu surgimento, por uma tradição naturalista, que fragmenta a análise da realidade, que estabelece a dicotomia entre natureza e sociedade, torna-se fundamental ao pensar as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental que se busque superar essa marca. Nesse sentido, acredita-se que tal marca pode ser superarada na afirmação da visão socioambiental, construindo relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza – comunidades de vida.

A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela.

Nessa perspectiva, as modificações resultantes da interação entre os seres humanos e a natureza nem sempre são nefastas; podem ser sustentáveis, promovendo, muitas vezes, aumento da biodiversidade pelo tipo de ação humana ali exercida. Pode-se pensar essa relação como sociobiodiversidade, uma interação que enriquece o meio ambiente, como, por exemplo, os vários grupos extrativistas, quilombolas, ribeirinhos e dos povos indígenas.

Com esses fundamentos, a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que se evidencia, na prática social, a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias.

Assim, a Educação Ambiental:

– visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;

– não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
– deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
– deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

A educação escolar, em todos os níveis, é espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

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

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber.

Cabe também aos sistemas de ensino e às instituições educacionais desenvolverem reflexões, debates, programas de formação para os docentes e os técnicos no sentido de se efetivar a inserção da Educação Ambiental na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral.

2.2. Movimentos Sociais

A Educação Ambiental, consagrada na Constituição Federal e em forte legislação específica, legitimou-se como uma prática educativa primordial para construção de uma sociedade igualitária e um meio ambiente ecologicamente equilibrado, alcançando essa legitimação, no entanto, somente pelas lutas empreendidas por movimentos sociais que questionavam os modelos dominantes.

Devem-se, portanto, registrar os avanços provocados por movimentos sociais[6], que certamente conduziram ao atual marco legal e que continuam a influir na organização das políticas públicas para a área.

No período de 1968 a 1988, havia se formado uma nova consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente, a par de outras questões como o pacifismo, direitos das mulheres, dos negros, dos índios, dos homossexuais e outros.

Apesar de o período ser caracterizado pelo autoritarismo do regime então imposto ao País, iniciativas foram surgindo, destacando-se a liderada por José Lutzenberger, com a criação, em 1971, da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), Organização Não Governamental pioneira do movimento ambientalista brasileiro.

No âmbito governamental, pelas pressões dos movimentos ambientalistas e, até por pressões internacionais, o Governo Federal criou, em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), na qual passaram a ser tratadas questões ambientais de âmbito nacional.

6 Sobressaem, historicamente, os movimentos liderados por dois ícones do ambientalismo brasileiro: José Lutzenberger e Chico Mendes.

Ainda nessa década de 70, projetos governamentais visavam à expansão das fronteiras, tanto para o seu pretendido "desenvolvimento", quanto por chamadas razões de segurança nacional. As políticas voltadas para a Amazônia tiveram efeitos perversos de grilagens, invasões e processos de colonização, tornando-a região de conflitos entre índios, colonos, madeireiros, mineradores, empresários, posseiros e extrativistas. Nesse contexto de luta pela terra, Chico Mendes fundou e liderou, em 1977, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, cuja luta pelos seringueiros deu-lhe reconhecimento internacional.

Nos grandes centros urbanos crescia um ideário ambientalista menos naturalista, sendo marco importante, em 1978, o 1º Simpósio Nacional de Ecologia em Curitiba, no qual se criticou o "desenvolvimentismo", apontando os problemas ambientais como sendo, também, socioculturais.

Com o processo de redemocratização, na década de 1980, ampliaram-se os movimentos sociais, bem como a criação de ONGs que vieram a ocupar espaços e a realizar parcerias com governos, empresas e outras instituições.

Os diferentes encontros, como o Fórum Social Mundial, as Conferências Nacionais de Meio Ambiente e as Conferências Nacionais de Educação, tiveram sempre a participação de representantes de ONGs e de movimentos sociais engajados nas questões ambientais, reforçando e mantendo viva a relevância da Educação Ambiental como fator fundamental para a cidadania e para a perspectiva de criação de um mundo melhor.

Nesse contexto libertário é que se consumou, no plano legal, por pressão da sociedade, a conquista da abordagem dada à questão ambiental em nossa Constituição Federal, inclusive com a determinação para que o Poder Público promova a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

A esta determinação seguiu-se a edição da Lei nº 9.795/1999, específica para a Educação Ambiental (EA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), da qual decorrem estas Diretrizes.

2.3. Contexto Atual

A degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais engendram uma das maiores crises da modernidade, e, também, a urgente necessidade de sua superação. Ao contrário do que ideologicamente pretendem o conhecimento científico, pretensamente neutro, e as teorias sociais conciliatórias, a ciência, a tecnologia e o capitalismo não são formas naturais – a-históricas – de desenvolvimento social, mas formas concretas, históricas e, por isso, com possibilidades de superação pelas ações humanas.

A atualidade é marcada por maior preocupação com as questões referentes à defesa e proteção do meio ambiente natural e do construído (especialmente o de valor histórico e artístico), às mudanças climáticas e aos riscos socioambientais globais. Reforça-se o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, exigindo referenciais educacionais atualizados que levem em conta os dados da realidade e, igualmente, seu marco legal, contribuindo para que os sistemas e as instituições de ensino realizem a adequação dos seus tempos, espaços e currículos.

Em decorrência, há necessidade de, na forma de Diretrizes Nacionais, fortalecer as orientações para o seu trato transversal e integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades da Educação, tanto a Básica quanto a Superior, uma vez que a Lei é clara ao determinar que a Educação Ambiental esteja presente em todas. É essencial que estas Diretrizes estabeleçam as orientações nacionais do dever atribuído constitucionalmente ao Estado de promover a Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior, e no dever legal de contribuir para a Política Nacional do Meio Ambiente, bem como, especificamente, para implementar a Política Nacional de Educação Ambiental, para que a formação cidadã incorpore o conhecimento e a participação ativa na defesa da sustentabilidade socioambiental.

É significativo constatar que a proposição destas Diretrizes ocorra no período histórico atual, da "*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*" (2005-14), iniciativa da UNESCO

que visa potencializar nos sistemas de ensino as ações de EA. Ressalta-se que sua instituição indica uma identidade para a Educação, ou seja, que ela é "*condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz*".

É igualmente significativo que a proposição ocorra em período próximo da realização, em nosso País, da "*Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*", a *Rio+20*.

Para a formulação das Diretrizes, é fundamental considerar a Lei nº 9.795/1999, que estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Como um processo, uma vez iniciado, prossegue indefinidamente por toda a vida, aprimorando-se e incorporando novos significados sociais e científicos. Devido ao próprio dinamismo da sociedade, o despertar para a questão ambiental no processo educativo deve começar desde a infância. A determinação para que a Educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica, portanto, o início do seu desenvolvimento na Educação Infantil, prosseguindo sem futura interrupção.

Cabe considerar, por oportuno, os chamados "*espaços educadores sustentáveis*", assumidos como um princípio da educação integral (Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – artigo 2º, inciso V). A proposta de criação desses espaços educadores está presente também no Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC, parte IV.4, item 12, 2008). Espaço educador sustentável é aquele que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações. Nesse sentido, os sistemas de ensino da Educação Básica, juntamente com as instituições de Educação Superior, devem incentivar a criação desses espaços, que enfoquem a sustentabilidade ambiental e a formação integral dos sujeitos, como também fontes de financiamento para que os estabelecimentos de ensino se tornem sustentáveis nas edificações, na gestão e na organização curricular.

De fato, contemporaneamente, uma *práxis* pedagógica desafiadora, significativa e contextualizada é imprescindível para reorganizar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem e promover a adequação da matriz curricular na perspectiva da formação integral e de construção de espaços educadores como referenciais de sustentabilidade socioambiental – espaços que mantêm, com intencionalidade pedagógica, uma relação equilibrada com o meio ambiente. A Conferência Nacional de Educação – Conae/2010 aprovou moção em favor da construção de espaços educadores sustentáveis para enfrentamento das mudanças socioambientais globais. A moção apoia também o contido em relatório sobre Sustentabilidade e Eficiência Energética do Grupo de Trabalho Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), que afirma: "*para que a Educação Ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo*" (Relatório nº 1, Sustentabilidade e Eficiência Energética, aprovado em novembro de 2009). Há de se destacar a atuação interministerial, pois a Educação Ambiental é por natureza interdependente, devendo-se, pois, considerar as políticas públicas expressas pelas iniciativas dos vários órgãos, dentre os quais estão iniciativas do Ministério da Educação voltadas para as questões ambientais, como:

a) elaboração dos Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na Escola;
b) implantação do Programa de Formação Continuada de Professores;
c) desenvolvimento no âmbito do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* de programa de Formação continuada de professores em Educação Ambiental;
d) inclusão da Educação Ambiental no Censo Escolar, em 2001;
e) realização de cursos de Formação Continuada de Professores em EA, presencial desde 2004 e a distância a partir 2008;
f) realização de Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente;
g) realização da Conferência Internacional Vamos Cuidar do Planeta – CONFINT;

h) promoção de atividades com vistas à criação e fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (*Com-Vida*) nas escolas;
i) realização de Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente;
j) desenvolvimento de Pesquisas e publicações na área;
k) incentivo à formação e ao fortalecimento das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental;
l) promoção de ações articuladas com fóruns e redes de educação ambiental;
m) apoio à elaboração de programas e políticas estaduais de educação ambiental.

Destaca-se o papel fundamental que o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e sua Diretoria de Educação Ambiental e o interministerial Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental vêm desempenhando, bem como a relevância das *Conferências Nacionais do Meio Ambiente*.

O MMA promove as Conferências Nacionais com a finalidade de construir espaço de convergência social no qual todos os segmentos da sociedade podem deliberar de forma participativa sobre a construção de políticas públicas de meio ambiente, com vista ao estabelecimento de uma política de desenvolvimento sustentável para o País. Tem sido instrumento de democracia participativa e de educação ambiental orientado pelas diretrizes básicas do Ministério: desenvolvimento sustentável; transversalidade; fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama); e controle e participação social.

Realizaram-se quatro Conferências Nacionais de Meio Ambiente, em 2003, 2005, 2008 e 2011, nas quais a questão educacional mostrou-se presente. A última edição teve o desafio de debater uma das principais preocupações ambientais do planeta: as mudanças climáticas. O tema, antes restrito à comunidade científica e governos, tomou amplitude, sobretudo após a divulgação dos últimos relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC). Atualmente, o mundo todo debruça-se na busca de soluções para enfrentar os impactos causados pelo aquecimento global.

Registra-se que, em março de 2012, realizou-se em Salvador, Bahia, o "*VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*" (VII FBEA), cujo tema central foi "*Educação Ambiental: Rumo às Sociedades Sustentáveis*". A concepção pedagógica do evento integra a abordagem dos oito níveis de sustentabilidade[7] e três eixos: tratado de educação para sociedades sustentáveis, educadores ambientais em rede e os objetivos permanentes do Fórum, e enfatiza, ainda, a matriz conceitual que se norteia pela visão integradora das sociedades humanas.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação, as Resoluções da Câmara de Educação Básica que versam sobre Diretrizes Curriculares fazem referência à temática ambiental abordando-a com diferentes enfoques, alguns associados a aspectos biológicos e/ou ecológicos. Há, porém, Diretriz que indica, como proposição curricular, "*a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente*".[8]

No âmbito da Educação Superior, a Educação Ambiental está pouco presente nas Diretrizes Curriculares para as Graduações, merecendo que as normas e diretrizes da Câmara de Educação Superior, orientadoras das diversas ofertas de formação em nível superior, venham a incorporar indicações sobre a sua inclusão nos seus diferentes tipos de cursos e programas. A Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA), aponta para o cumprimento de preceitos referentes à pós-graduação,

7 Os oito níveis de sustentabilidade (cultura, espiritualidade, política, comunicação, ecologia, economia, educação e saúde) foram desenvolvidos a partir das experiências das Ecovilas, sistema de vida comunitário implantado em Findhorn, na Escócia, em 1962, e adotado por cerca de 15 mil localidades rurais no mundo.

8 Resolução CNE/CEB nº 2/ 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

à extensão e à graduação, quando se refere aos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, e aos de formação inicial e de especialização técnico-profissional, que, afinal, acabam por incluir os que conduzem ao exercício de profissões. Registra-se, portanto, a necessidade de as diretrizes e as normas para os cursos e programas da Educação Superior serem atualizadas, prescrevendo-se o adequado para a formação com a dimensão da Educação Ambiental, valorizando-a tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão.

Os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais certamente também dispõem sobre a matéria, não havendo, contudo, levantamento que indique sua ocorrência e frequência.

É relevante, ainda, destacar que o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do novo Plano Nacional de Educação, ora em apreciação pelo Congresso Nacional, estabelece entre suas diretrizes a promoção da *sustentabilidade socioambiental*, consagrando, mais uma vez, a questão no âmbito de nosso sistema educacional.

Em resumo, o contexto contemporâneo é marcado por grandes desafios educacionais e ambientais. Assim, estas Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental contribuirão para incluir no currículo o estudo e as propostas para enfrentamento dos desafios socioambientais, bem como para pensar e agir na perspectiva de criação de espaços educadores sustentáveis e fortalecimento da educação integral, ampliando os tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem.

Comprometer-se com a qualidade da educação no século XXI, num momento histórico marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores e educadoras em compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea, prevenir seus efeitos e contribuir para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais.

Uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa e emancipatória, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. Tal visão de processo educacional supera a dissociação sociedade/natureza e mantém uma relação dialógica e transformadora com o mundo.

A Educação Ambiental envolve uma proposta capaz de ressignificar o papel social da educação a partir do pensamento complexo e com base numa visão sistêmica e integrada. Ela avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os outros seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos.

2.4. A Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior

Documento da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/SECADI/MEC) informa que grande parte dos Estados da Federação já possui ou está elaborando sua Política Estadual de Educação Ambiental, seus Programas Estaduais de Educação Ambiental, e alguns criaram, por meio de legislação, Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental e vêm debatendo estratégias para a implantação da Educação Ambiental no ensino formal, na formação dos professores e no processo de institucionalização da Educação Ambiental pelas áreas gestoras.

O rápido crescimento da Educação Ambiental nos estabelecimentos de ensino aparece na análise dos dados do Censo Escolar desenvolvida pela SECADI e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2001 a 2004. Os dados obtidos apontam para a universalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino.

Segundo dados disponíveis do Censo da Educação Básica, existiam, em 2001, cerca de 25,3 milhões de crianças matriculadas com acesso à Educação Ambiental. Em 2004, este total subiu para 32,3 milhões. Nesse período, a taxa de crescimento do número de escolas que oferecem Educação Ambiental no Ensino Fundamental foi de 28%. Em 2001, havia 177.808 escolas de Ensino Fundamental, contra 115.130 que ofereciam, de alguma forma, Educação Ambiental. Em 2004, de 166.503 escolas, 151.929 a ofereciam.

A maioria dos Estados tem a Educação Ambiental presente em mais de 90% de suas escolas, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2004. Apenas no Acre e Maranhão (85%), e em

Rondônia e Roraima (89%), a oferta fica abaixo da média nacional. Mesmo assim, os números são bastante significativos se comparados com os de 2001, quando apenas três Estados brasileiros possuíam Educação Ambiental em mais de 90% das escolas: Ceará, Espírito Santo e Goiás. Naquele período, por exemplo, o Acre oferecia Educação Ambiental em apenas 15% de suas escolas. Como se vê, a Educação Ambiental entrou nos temas sociais contemporâneos e o Censo aponta que, entre 2001 e 2004, *94,95% das escolas informaram que trabalham com EA*.

A preocupação em mapear o panorama da Educação Ambiental nas escolas nasceu em 2001, com a sua inserção no Censo Escolar, que investigou o tratamento desta temática transversal pelas escolas públicas de 1º a 8º anos. Tal questão referia-se à presença de algum trabalho com Educação Ambiental nas escolas e, em caso positivo, oferecia três alternativas não excludentes: a) por meio de disciplina específica; b) projetos; c) inserção temática no currículo.

Assim, a Educação Ambiental cada vez mais consolida-se como política pública na Educação Básica, pelo menos, como demonstrado, no Ensino Fundamental, decorrente de exigências legais e de mobilização da sociedade.

Quanto à Educação Superior, proposição da Conae/2010 afirma que é preciso "*assegurar a inserção de conteúdos e saberes da EA nos cursos de licenciatura e bacharelado das instituições de Ensino Superior, como atividade curricular obrigatória*". Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental devem apontar para a inserção da dimensão socioambiental nos diferentes cursos de educação superior.

Há um mapeamento constante de pesquisa com grupo de instituições coordenado pela RUPEA – Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis, com apoio da CGEA/SECADI. Foi realizada entre dezembro de 2004 e junho de 2005 para atender demandas na elaboração de diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e de estratégias para consolidação da Educação Ambiental (EA) no ensino superior.[9]

Treze entre 18 IES afirmaram oferecer cursos de especialização, ou seja, cursos de pós-graduação *lato sensu*. O mapeamento identificou 15 cursos de extensão. Assim, foram mapeados 29 cursos de EA, 14 de especialização e 15 de extensão, indicando uma proporção equilibrada entre os dois tipos de cursos. Das 22 IES respondentes, 18 propuseram cursos de um ou outro tipo, representando, portanto, um tipo de atividade comum à maioria das IES participantes. Foram indicados 118 projetos propostos por 23 representantes de 19 IES.

Foram descritas 56 disciplinas de Educação Ambiental que não foram inseridas em cursos específicos de EA, tendo em vista que essas foram solicitadas na questão específica sobre os cursos na área de especialização e extensão. As disciplinas de Educação Ambiental aparecem distribuídas nos níveis de ensino de graduação e pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização). A graduação destaca-se por maior inserção de disciplinas de EA, com 38 disciplinas, das quais 23 são obrigatórias, 12, optativas, e apenas 3 eletivas. No mestrado e doutorado, diferentemente da graduação, as disciplinas de Educação Ambiental são, predominantemente, eletivas (10) ou optativas (5) e apenas duas são oferecidas no modo obrigatório.

O documento apresenta, ainda, recomendações e prioridades para as IES, concernentes ao desenvolvimento da Educação Ambiental. As prioridades levantadas foram agrupadas em três categorias principais, apresentadas em síntese:

- *institucionalização da EA na educação superior*: compreende medidas e instrumentos de ambientalização das IES, em todas as suas esferas de atividade (ensino, pesquisa, extensão e gestão), que deveriam ser previstos pela política pública (entre os quais a implantação de programas de EA e de "núcleos para a aplicação da EA");
- *efeitos sobre a dinâmica institucional*: contempla as modalidades de inserção da EA nas IES (transversalidade, interdisciplinaridade, complexidade, multiculturalismo, colaboração intra

9 *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas. Série Documentos Técnicos nº 12*, Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

e interinstitucional etc.) que a política pública deveria promover;
– *produção de conhecimentos em EA e formação de pessoal especializado*: diz respeito à instituição de espaços de capacitação de gestores universitários e de formação de educadores ambientais e especialistas em EA que atendam tanto à demanda interna das IES como à externa.

2.5. Princípios e Objetivos da Educação Ambiental

Os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da Educação Ambiental na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC), no caso das instituições de Educação Básica, e na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nas instituições de Educação Superior; nos materiais didáticos e pedagógicos, na gestão, bem como nos sistemas de avaliação institucional e de desempenho escolar.

A Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é bastante explícita e indicativa, não se restringindo a determinar a inclusão da Educação Ambiental na Educação Nacional[10]. Ela vai além, já definindo diretrizes que, portanto, este CNE não pode deixar de acompanhar.

A Educação Ambiental é conceituada como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais, voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A partir do que dispõe a Lei nº 9.795/1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são *princípios* da Educação Ambiental:

I. totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
II. interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
IV. vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
V. articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
VI. respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural,

10 Outras leis que, à semelhança da Lei nº 9.795/1999, determinam a inclusão de estudos em currículos, circunscrevem-se a prescrevê-los e a indicar seu caráter transversal, sem se desdobrarem em orientações ou diretrizes.
Registre-se que, além do constante na LDB – e da *Língua Espanhola* no Ensino Médio, facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005) –, são obrigatórios em decorrência de legislação específica, tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:
– *Educação Alimentar e Nutricional* (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
– *Processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria* (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
– *Educação Ambiental* (Lei nº 9.795/1999: Politica Nacional de Educação Ambiental);
– *Educação para o Trânsito* (Lei nº 9.503/1997: Código de Trânsito Brasileiro);
– *Educação em Direitos Humanos* (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos 3).

disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

Com base no que dispõe a citada Lei, são *objetivos* da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I. desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
II. garantir a democratização e acesso às informações referentes à área socioambiental;
III. estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;
IV. incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
V. estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;
VI. fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;
VII. fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;
VIII. promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;
IX. promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Em resposta aos desafios educacionais contemporâneos, propõe-se, ainda, que a Educação Ambiental, com base nos referenciais apresentados, contemple:

I. abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, e ao enfrentamento do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;
II. abordagem curricular integrada e transversal, inter, multi e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;
III. aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional;
IV. incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;
V. estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.
VI. Como já referido, no Brasil, a afirmação da Educação Ambiental nas diversas áreas situa-se no bojo da produção e participação nacional decorrente de acordos multilaterais e de legislações nacionais[11] e internacionais.

11 Merece destaque o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), uma estratégia de planejamento incremental e articulado.

Em sintonia com o movimento internacional, o Brasil vai formatando o contexto nacional da EA, amparada por diferentes diplomas legais, a começar pela Constituição Federal, que estabelece a obrigatoriedade do poder público de promover a Educação Ambiental para todos os cidadãos, seguida pela legislação posterior, já referida anteriormente.

2.6. Organização Curricular

Partindo-se do entendimento de que o currículo institui e é instituído na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

Nos termos da Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis da Educação Superior e da Educação Básica e em suas modalidades, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Deve, nesse sentido, ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

A mesma Lei preceitua que:

- nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de disciplina ou componente curricular específico;
- nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais;
- as instituições de Educação Superior devem estimular ações de extensão voltadas para a Educação Ambiental e a defesa e preservação do meio ambiente;
- a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em todos os níveis e em todas as disciplinas ou componentes curriculares;
- os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, para atendimento adequado dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

O planejamento dos currículos deve, obviamente, considerar as fases, as etapas, as modalidades e os níveis dos cursos, e as idades e a diversidade sociocultural dos estudantes, bem como suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. Além disso, o tratamento pedagógico da Educação Ambiental deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes e promovendo valores de cooperação e respeito e de relações solidárias.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

- pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, tratados interdisciplinarmente;
- como conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo;
- pela combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular.

Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular, desde que observadas as especificidades de cada fase, etapa, modalidade e nível da educação nacional, especialmente na Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Aliado à gestão da instituição de ensino, o planejamento curricular deve considerar os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida e os princípios e os objetivos estabelecidos, assim como devem:

I. estimular:

a. visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;
b. pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;
c. reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais[12];
d. vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;
e. reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem, principalmente, sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;
f. uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem.

II. contribuir para:

a. o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade;
b. a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;
c. o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;
d. a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;
e. a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;
f. construção da cidadania planetária, a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pela atuais e futuras gerações.

12 *Povos e comunidades tradicionais* são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; que possuem formas próprias de organização social; que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, sendo seus *territórios tradicionais* os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

III. promover a realização de:

a. observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;
b. ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual como na esfera pública;
c. projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;
d. experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;
e. trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.

2.7. Os Sistemas de Ensino e o Regime de Colaboração

A estas Diretrizes, os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer as normas complementares para seus sistemas, para que se torne efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

Esses órgãos normativos, assim como os executivos dos sistemas de ensino, devem se articular entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

Especialmente os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

A formação inicial, contudo, não é suficiente, devendo os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Por outro lado, no âmbito da Educação Superior, as Diretrizes e as normas para os seus cursos e programas devem, necessariamente, ser atualizados, para que seja prescrito o adequado para a formação com a dimensão da Educação Ambiental.

Os sistemas devem, ainda, promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

Os órgãos dos sistemas de ensino e as instituições de pesquisa, em regime de colaboração, devem fomentar e divulgar estudos e experiências realizados na área da Educação Ambiental, recomendando-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Os sistemas de ensino devem, ainda, propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parcerias com a comunidade, inclusive com movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.

Em regime de colaboração, esses sistemas devem criar políticas de produção e de aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com engajamento da comunidade educativa, orientados pela dimensão socioambiental.

Nas avaliações para fins de credenciamento e recredenciamento, de autorização e renovação de autorização, e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos, tanto o Ministério da Educação quanto os correspondentes órgãos estaduais, distrital e municipais devem incluir o atendimento destas Diretrizes.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se ao Conselho Pleno a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 6 de junho de 2012.

Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Junior – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheiro José Fernandes de Lima – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Brasília, 6 de junho de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 6.938/1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. DOU 2.9.1981.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27.4.1999. *Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 28.4.1999.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do *Plano Nacional de Educação* para novo decênio.

BRASIL. Decreto nº 4.281/2002. *Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 26.6.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal* – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (Capitais) de Educação – 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. – 3. ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010 *– Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências.*

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, São Paulo: Cortez, 2004.

D'ÁVILA ARAÚJO, Thiago Cássio. *Principais Marcos Históricos Mundiais da Educação Ambiental*. Ambiente Brasil: http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2007/09/11/33350-principais-marcos-historicos-mundiais-da-educacao-ambiental.html.

DECRETO nº 6.040, de 7/2/2007. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

JACOBI, Pedro. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: Ribeiro, W. (org.) Publicado em Patrimônio Ambiental – EDUSP – 2003.

LACERDA ADÃO, Nilton Manoel. *A Formação do Ambientalismo no Brasil: um recorte histórico de 1968 a 1988*. Revista Educação Ambiental em Ação nº 28 – 31.5.2009: http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=710&class=21

LOUREIRO, Frederico. BLANCO, Mauricio. *Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?* In: MELLO, Soraia. TRAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007.

SALVADOR (BA/Secretaria Municipal de Educação e Cultura). *Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental: as escolas da rede municipal de Salvador.* Concepção e elaboração: FREIRE, Jamile Trindade; NASCIMENTO, Maria de Fátima Falcão; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Salvador: SMEC, 2006, 164p.

SILVA, Aguinaldo Salomão. *Educação Ambiental: Aspectos Teóricos-Conceituais, Legais e Metodológicos.* Educação em Destaque. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, 2º. sem. 2008.

Conferência Nacional de Educação – CONAE. *Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. 28 de março a 1º de abril de 2010.

Encontro Nacional das Secretarias Estaduais de Educação. 28 a 30 de novembro de 2000 / Brasília-DF. Relatório Final. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

II Encontro Nacional de Representantes de Educação Ambiental das Secretarias de Educação. 27 a 29 de novembro de 2001 / Brasília-DF. Relatório Final. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012 (*)

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

O **Presidente do Conselho Nacional de Educação**, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º e na alínea "c" do § 2º do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e nos artigos 22 ao 57 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO que:

A Constituição Federal (CF), de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações";

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania;

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental;

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global;

O atributo "ambiental" na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental;

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com

(*) Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social,

RESOLVE:

TÍTULO I – OBJETO E MARCO LEGAL

CAPÍTULO I – OBJETO

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos:

I – sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III – orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV – orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

CAPÍTULO II – MARCO LEGAL

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de

extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o *aspecto metodológico* da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico.

Art. 9º Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da *ética socioambiental* das atividades profissionais.

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

TÍTULO II – PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

CAPÍTULO I – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 12. A partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da Educação Ambiental:

I – totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;

II – interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;

III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

IV – vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;

V – articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;

VI – respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I – desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II – garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

III – estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV – incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI – fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII – fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII – promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX – promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

I – abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II – abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III – aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV – incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V – estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

TÍTULO III – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de

manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I – estimular:

a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;

b) pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;

c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais;

d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;

e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;

f) uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem.

II – contribuir para:

a) o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade;

b) a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;

c) o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;

d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;

e) a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;

f) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

III – promover:

a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;

b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública;

c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;

d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;

e) trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.

TÍTULO IV – SISTEMAS DE ENSINO E REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 18. Os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer as normas complementares que tornem efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Art. 20. As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas da Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação.

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

Art. 22. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa, em regime de colaboração, devem fomentar e divulgar estudos e experiências realizados na área da Educação Ambiental.

§ 1º Os sistemas de ensino devem propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.

§ 2º Recomenda-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de pesquisa e investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Art. 23. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, devem criar políticas de produção e de aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com engajamento da comunidade educativa, orientados pela dimensão socioambiental.

Art. 24. O Ministério da Educação (MEC) e os correspondentes órgãos estaduais, distrital e municipais devem incluir o atendimento destas Diretrizes nas avaliações para fins de credenciamento e recredenciamento, de autorização e renovação de autorização, e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

Ministério da
Educação

Educação Infantil

e práticas promotoras de igualdade racial

CEERT
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

instituto avisalá
Formação Continuada de Educadores

UFMG

Ministério da Educação

Educação Infantil

e práticas promotoras de igualdade racial

CEERT
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

instituto avisalá
Formação Continuada de Educadores

Ministério da Educação

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial

Realização

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Coordenação Geral de Educação Infantil

NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)

CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades)

Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores

Coordenação geral

Hédio Silva Júnior – CEERT

Maria Aparecida Silva Bento – CEERT

Silvia Pereira de Carvalho – Instituto Avisa Lá

Supervisão técnica

Lucimar Rosa Dias – UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)/CEERT

Maria Virginia Gastaldi – Instituto Avisa Lá

Formadoras

Ana Carolina Carvalho – Instituto Avisa Lá

Daniela Martins Pereira – CEERT

Luciana Alves – CEERT

Consultoras

Carolina de Paula Teles – CEERT

Lauro Cornélio – CEERT

Marcio Silva – CEERT

Waldete Tristão de Oliveira – CEERT

Cisele Ortiz – Instituto Avisa Lá

Equipe técnica CEERT

Ana Paula Lima

Angela Barbosa Cardoso Loureiro de Mello

Fernanda Pestana

Mário Rogério Silva

Shirley Santos

Vanessa Fernandes

Responsável pela publicação
Coordenação e edição geral

Silvia Pereira de Carvalho

Projeto gráfico e diagramação

Azul Publicidade

Revisão de texto

Airton Dantas de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

Vários autores
Bibliografia.
ISBN 978-85-64702-03-5

1. Educação infantil 2. Ensino 3. Escolas - Administração e organização 4. Igualdade racial - Promoção 5. Pedagogia 6. Política educacional 7. Prática de ensino I. Silva Júnior, Hédio. II. Bento, Maria Aparecida Silva. III. Carvalho, Silvia Pereira de.

12-00396 CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas promotoras de igualdade racial : Educação infantil 372.21

Ilustrações da capa: Larissa e Raphael. Ilustrações da página 3: desenhos do Projeto Afro-brasileiro, da Profª Beatriz Rebello

"Decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país forte, coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade."

Agradecimentos aos profissionais:

CEI Josefa Júlia
Dir. Cristiane da Silva Francinelli Cruz
Coord. Flávia dos Santos Rodrigues
Profª Fabíola de Souza Silva Amorim

EMEI Guia Lopes
Dir. Cibele Racy
Coord. Carmem Alexandre
Profª Ana Lúcia Guimarães Caetano
Profª Fernanda Costa de Oliveira Santos

Secretaria Municipal de Educação
da Cidade de São Paulo
Elisabeth Fernandes de Souza

Desenhos do Projeto Afro-brasileiro, da Profª Beatriz Rebello

Sumário

Apresentação 8

Introdução 9
Carta aos profissionais da Educação Infantil – Professora Maria Aparecida Bento

Apresentação do projeto 10

Marcos legais para a Educação Infantil igualitária 11
Professor Hédio Silva Júnior

Capítulo 1 13

Gestão – Todos juntos 13

1.1. Compromisso para conhecer, agir e mudar 13
1.2. Um projeto de todos 15
1.3. Dimensão formativa 16
1.4. Dimensão das parcerias 17
1.4.1. Parceria com as famílias 17
1.4.2. Parcerias com ONGs e museus que trabalham a questão racial 18
1.5. Dimensão organizacional – Recursos humanos, financeiros, espaço, tempo, materiais e experiências de aprendizagem 18
1.5.1. Recursos humanos e financeiros 18

Capítulo 2 19

A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial 19

2.1. Organização de um ambiente de aprendizagem 19
2.1.1. Organização dos materiais, brinquedos e livros 21
2.1.2. Escolha de brinquedos e de livros 22
2.1.3. Os livros, as revistas e os demais portadores de textos 22
2.1.4. Objetos de amplo alcance, jogos, instrumentos musicais, CDs, DVDs e muito mais 24
2.2. Organização do tempo 25
2.2.1. Atividades permanentes (crianças de 0 a 5 anos) 26
2.2.2. As sequências e os projetos didáticos (crianças de 4 a 5 anos) 28

Capítulo 3 29

Experiências de aprendizagem na Educação Infantil 29

A) Identidade afro-brasileira e construção de uma autoimagem positiva 29

B) Patrimônio cultural afro-brasileiro 31

3.1. Experiências com o corpo: cuidados, brincadeiras, movimento expressivo e a música 31
3.1.1. Cuidados consigo e com o outro 32
3.1.2. Brincar e imaginar: o jogo simbólico como linguagem 33
3.1.3. Jogos de destreza e de raciocínio 34
3.1.4. Movimento expressivo e a música 35
3.2. Experiências com linguagem oral e escrita 37
3.2.1. Linguagem oral 37
3.2.2. Falar para se comunicar 37
3.2.3. Roda de conversa 37
3.2.4. Ouvir histórias e narrativas orais 39
3.3. O papel da literatura 40
3.4. Experiências acerca do conhecimento de mundo 41
3.4.1. Conhecer os povos e suas formas de ser e estar 41
3.4.2. Expressão plástica 42

Bibliografia 46

Livros Infantis 46

Referências bibliográficas 48

Apresentação

O objetivo deste material é apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial. O material compõe-se deste documento e de quatro vídeos compilados em um DVD, que apresentam experiências desenvolvidas em duas unidades educativas, o Centro de Educação Infantil (CEI) Josefa Júlia da União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes. Teve a colaboração da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Essas ações foram realizadas por formadoras com ampla experiência em Educação Infantil e por meio de estudos relativos à questão racial.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Este material resulta de intervenções em situações reais, na quais todos os sujeitos envolvidos, equipe gestora, professores e especialistas puderam refletir, cada qual em seu campo de atuação, sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial. Esse processo resultou em momentos de revisão de muitas atividades, da organização do tempo e de espaço e também das ações de gestão.

A produção deste material teve a colaboração de diferentes instituições: do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil, da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcelo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores. Constitui rica experiência que compartilhamos, pois acreditamos que por meio de sua leitura e das discussões geradas pelos conteúdos dos vídeos, é possível desenvolver um processo consistente de formação continuada para incluir a dimensão da igualdade racial nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Introdução

Carta aos profissionais da Educação Infantil

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. Portanto, temos que fazer uma intervenção nessa etapa da educação básica, pois esta é uma fase fundamental para a construção da identidade de todas as crianças. Os estudos referidos apresentam situações em que aquelas que são negras estão em desvantagem, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas. Por outro lado, as crianças brancas recebem fortes informações de valorização de seu fenótipo. Nesse período, elas se conscientizam das diferenças físicas (o fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial – "Por que o meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga é de outro?". Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore a "raça" como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída.

A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas e para o futuro do País.

Mãos à obra!

Profª Dra. Maria Aparecida Silva Bento –
Diretora Executiva do CEERT
Profª Dra. Lucimar Rosa Dias – UFMS/CEERT

Apresentação do projeto

O Plano de Cooperação Técnica estabelecido entre o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica, da Coordenação de Educação Infantil e a Universidade Federal de São Carlos, cuja execução é compartilhada com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e com o Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores possibilitou conceber, elaborar coletivamente e produzir esse conjunto de materiais.

Esse inventário de práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil apresenta dois traços singulares: o primeiro é que ele foi construído em situações reais com foco no cotidiano das creches e pré-escolas; o segundo, que representa a oportunidade de tornar realidade as diretrizes e as leis que abordam a questão da igualdade racial em centros educacionais.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Trata-se, portanto, de publicação que costura de modo criativo e inovador elementos conceituais com propostas e experimentos de práticas bem-sucedidas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil.

O que é interessante e também revelador do caráter do texto e dos vídeos é que eles enfocam questões do cotidiano: como devo chamar uma criança negra? Posso chamá-la de negra? Isso seria ofensivo? Qual é a conexão entre a decoração das instituições de Educação Infantil e a didática etnocêntrica e excludente? Como desenvolver atividades que eduquem crianças brancas e negras para valorizar a diversidade e se comprometerem com a igualdade racial?

Estas são apenas algumas perguntas a que o material se propõe a enfrentar com conhecimento, criatividade e competência pedagógica.

"Pensar globalmente e agir localmente." Esta máxima do pensamento contemporâneo é levada a sério neste texto. Pouco adianta pensar as grandes teorias, os grandes tratados acadêmicos, os marcos jurídicos que regem a política educacional igualitária se não oferecermos também instrumentos, dicas e sugestões para que o professor saiba o que fazer no dia a dia.

Fazer aprendendo e aprendendo a fazer melhor: assim se processam as grandes transformações.

Veja você mesmo, leitor, decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país mais forte, coeso, e no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade.

Marcos legais para a Educação Infantil igualitária

Desde a Constituição de 1988 – à época por pressão exclusiva do Movimento Negro Brasileiro –, o Brasil vem se preocupando com a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar.

É interessante perceber, por exemplo, que em obediência ao princípio da autonomia didática, a Constituição Federal absteve-se de detalhar o currículo escolar, mas previu três conteúdos curriculares obrigatórios em todos os níveis de ensino: a língua portuguesa[1], as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro[2] e a educação ambiental[3]. Este fato revela a importância atribuída à temática da diversidade racial na conformação da política educacional.

Lembremos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

Em uma primeira aproximação, portanto, a política educacional igualitária assume contornos de uma obrigação preventiva imposta ao Estado e aos particulares, a fim de editarem normas e tomarem todas as providências necessárias para evitar a sujeição das crianças a qualquer forma de desrespeito, discriminação, preconceito, estereótipos ou tratamento vexatório.

Vale ressaltar ainda a existência de normas constitucionais que prescrevem textualmente a valorização da diversidade étnica[4] e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira[5].

Ancoradas neste preceito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) estabelecem que a "identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança"[6].

Alterações recentes impressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) acrescentaram-lhe dois artigos – 26-A e 79-B –, que preveem o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Encontra-se em questão, portanto, não a especificidade ou o tema de interesse de negros ou indígenas, algo secundário, incidental, marginal à gestão da educação, mas assunto que constitui verdadeiro pilar jurídico-político da educação brasileira.

Não pode haver dúvida, portanto, quanto ao fato de que a previsão normativa de que a Educação Infantil torne-se um ambiente de aprendizado de valorização da diversidade racial é condição básica para a construção de uma política educacional igualitária e pluralista.

Prof. Dr. Hédio Silva Júnior – Diretor Executivo do CEERT

[1] Conforme art. 13 e art. 210, § 2º.
[2] Conforme art. 242, § 1º.
[3] Conforme art. 225, inciso VI.
[4] Conforme art. 215, § 3º.
[5] Conforme art. 216, *caput*.
[6] CNE, Resolução nº 5, 17/12/2009.

Ilustração: Thaiane

Capítulo 1

Gestão – Todos juntos

A gestão de um ambiente educativo que tem como objetivo educar para a igualdade racial não é tarefa de uma pessoa só. As Secretarias de Educação dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades educativas, diretores, coordenadores pedagógicos, os professores e equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares. Muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em uma creche ou pré-escola.

1.1. Compromisso para conhecer, agir e mudar

Conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um bom começo. Outra ação importante é estudar os documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na Educação Infantil.

Essas atitudes são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade. O compromisso dos profissionais da área com a educação de qualidade e igualitária é o principal motor para que procurem o conhecimento necessário a fim de construir novas práticas que promo-

Foto: Estéfi Machado

vam a igualdade racial nessa etapa. A especificidade do trabalho educativo para crianças de 0 a 5 anos está na busca do desenvolvimento integral que se faz de modo intencionalmente planejado. Para que todas as crianças tenham acesso aos diferentes conhecimentos que advêm do processo educativo, na variedade de experiências com objetos, materiais e espaço, e na interação com pessoas que as cercam. No entanto, a constatação da discriminação e do preconceito racial ainda existente na sociedade brasileira tem onerado as crianças negras impossibilitando-lhes ocupar-se tão somente dessas experiências de forma produtiva e integral. Para elas, o contato cotidiano com a rejeição à sua aparência e a desvalorização de suas heranças culturais causam impacto no seu pleno desenvolvimento, e muitas vezes as tornam presas a um "pessimismo racial"[7], já que requer grande equilíbrio emocional conviver com tal situação e ainda ter disposição e energia para aprender.

Com o intuito de garantir que professores e gestores estejam atentos ao tema, a revisão das DCNEIs incluiu em seu artigo 8º, § 1º, a exigência de que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil explicitasse as ações sobre o tema:

> (...) deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
> VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
> IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
> X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (DCNEIs CNE, 2009)

No entanto, mesmo antes da exigência legal e explícita presente nas DCNEIs de que é necessário incluir na proposta pedagógica práticas promotoras da igualdade racial, os RCNEIs, não exatamente com esta clareza em relação às crianças negras, já indicavam a diversidade como uma dimensão importante no trabalho da Educação Infantil, especialmente ao tratar da formação pessoal e social, da identidade, da socialização, do acesso ao conhecimento construído pela humanidade e da organização da escola a fim de atingir os objetivos para as diferentes faixas etárias.

Nas DCNEIs está explícito que:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Art. 3º)

Considerando que o currículo é um conjunto de práticas pedagógicas, as Orientações Curriculares para a Valorização da Igualdade Racial na Educação Infantil[8] pretendem colaborar para que os profissionais da Educação Infantil desenvolvam um olhar atento às ati-

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

[7] Crença na impossibilidade de sucesso na escola do aluno que é negro.

[8] A pré-proposta das Orientações encontra-se disponível em: <http://www.ceert.org.br/index.php> e estão sendo elaboradas sob a coordenação de Lucimar Rosa Dias e Hédio Silva Júnior e discutidas em cinco seminários regionais: Minas Gerais, Pará, Recife, Curitiba e São Paulo.

vidades realizadas no cotidiano das instituições, para que elas sejam inclusivas e promovam a igualdade e não reproduzam a discriminação racial.

Com base nos documentos oficiais e naqueles de caráter orientador, nas experiências desenvolvidas especificamente para a organização desses materiais, nas múltiplas experiências coletadas pelo CEERT e pelos pesquisadores envolvidos na construção da Rede Educar para a Igualdade Racial na Educação Infantil, apresentamos a seguir algumas possibilidades para os profissionais iniciarem a construção da proposta pedagógica que promova a igualdade, tendo sempre em vista que as experiências de aprendizagem com as crianças de 0 a 5 são articuladas entre si e não compartimentadas e fragmentadas, como poderá ser visto no Capítulo 3 – Experiências de aprendizagem na Educação Infantil.

Para refletir

Os profissionais de sua equipe conhecem:

– O parecer nº 20/2009, que apresenta a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?
– A Coleção História Geral da África?
– A História dos Negros no Brasil?
– As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil?
– As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

1.2. Um projeto de todos

Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias é tarefa exigente e que necessita de uma equipe decidida. Os gestores da unidade educativa têm papel-chave neste processo quando possibilitam a vivência democrática, pluralista e, ao mesmo tempo, profissional; quando organizam as ações, planejam, avaliam constantemente

Foto capturada do Catálogo *Herança Africana*. Acervo Baú Artes, MAM-Salvador (BA)

o processo e o reorganizam sempre que necessário. Os profissionais da instituição de Educação Infantil constituem um corpo vivo e dinâmico, responsável pela construção do projeto educacional, conhecido como projeto pedagógico. Nele, os conhecimentos relativos ao tema **racial** devem ser contemplados. Além deste documento geral norteador, outros pequenos projetos podem dinamizar as intenções e a prática cotidiana.

Para isto, nada melhor do que elaborar e implantar um projeto institucional, que tem como maior mérito conjugar, ao mesmo tempo, informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas transformadas coletivamente. Esses projetos podem durar um ou mais semestres, e as práticas desenvolvidas deverão ser incorporadas paulatinamente à rotina da instituição.

Passo a passo de um projeto institucional com enfoque nas questões raciais

Diagnóstico

Como essas questões da diversidade racial estão sendo tratadas na unidade educativa?

a. Para isto, fazer uma análise dos documentos e identificar se a questão é tratada e como está explicitada nos textos escritos.

b. A organização do espaço físico, materiais disponíveis para as crianças, a utilização do tempo e as atividades desenvolvidas incluem a temática racial (como será especificado a seguir).

c. O uso dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil com questões que abordam o tema podem também ser uma boa opção, para identificar problemas relativos ao assunto. Organizar os dados encontrados em um documento e socializar com a equipe de profissionais, famílias e comunidade em uma reunião interativa pode apontar caminhos de transformação de uma prática que discrimina.

Foto: Estéfi Machado

Escolher um foco

– De tudo que foi levantado, o que é possível mexer de imediato?
– O que é prioritário? O que é mais estratégico?
– Por exemplo: um olhar e uma ação diante dos momentos de jogo simbólico ou organizar um espaço que traduz a igualdade? (*Veja o Capítulo 3 e assista aos vídeos 2 e 3*)

Itens de um projeto institucional

– Justificar os objetivos para os gestores, diretor e coordenador pedagógico, professores, equipe de apoio, crianças e famílias.
– Conteúdos de formação, ensino e aprendizagem, metas a curto e médio prazo, indicadores de avaliação para os diferentes participantes.
– Delinear as etapas prováveis.

1.3. Dimensão formativa

Criar e manter espaços de formação tem fundamental importância. Momento e lugar especialmente destinados à formação devem possibilitar o encontro entre os profissionais para a troca de ideias sobre a prática, para a supervisão, estudos sobre a questão racial, organização e planejamento de uma rotina prazerosa do tempo e das atividades e outras questões relativas ao projeto em pauta. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de natureza diversa: tematização da prática, palestras sobre questões específicas, visitas a museus, ONGs e espaços culturais, atualizações por meio de filmes, vídeos e acesso a informações em livros e em sites.

Diretor e coordenador podem avaliar como estão os processos de formação continuada em sua unidade.

As equipes técnicas podem fazer o diagnóstico da rede em relação à formação continuada.

1.4. Dimensão das parcerias

1.4.1. Parceria com as famílias

A faixa etária das crianças atendidas e a intenção da construção de uma sociedade democrática e pluralista, que respeita a todos e valoriza a diversidade, exigem atenção especial às famílias de todas as crianças, sejam elas negras ou brancas. O fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária.

> O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (MEC/SEF, *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, 1998, volume 1, p. 77)

A relação com as famílias parte de alguns princípios:

- considerar a família uma instituição plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos;
- considerar o conhecimento e a cultura das famílias como parte integrante do processo educativo;
- manter canais abertos de comunicação entre as instituições, permitindo uma cooperação significativa e enriquecedora para ambos.

Ações a ser desenvolvidas com as famílias:

- acolhimento inicial: matrícula, apresentação da unidade educacional;
- desenvolver os processos de adaptação nos primeiros dias;
- realizar entradas e saídas cuidadosas e acolhedoras.
- organizar reuniões em pequenos grupos para discutir o currículo, as atividades e demais assuntos;
- estimular a participação na organização de eventos;
- convidar as famílias para participar da construção dos projetos pedagógicos;
- incluir a família, sempre que possível, nos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.

Vejam alguns exemplos nos três vídeos de como as famílias podem ser incluídas.
Vejam também o depoimento da diretora Cibele Racy sobre a festa junina afro-brasileira (vídeo 1 – *Gestão e Famílias*)

Imagem capturada do vídeo *Gestão e Famílias*

Família da EMEI Guia Lopes

1.4.2. Parcerias com ONGs e museus que trabalham a questão racial

A luta pela igualdade racial e o combate a toda forma de discriminação deve muito às diferentes organizações negras que atuam na área. Com diferentes enfoques, algumas voltadas para a educação, outras para o trabalho, geração de renda, saúde etc., atingem amplo espectro de problemas e apontam e encaminham soluções interessantes. Por isso, são fontes importantes de conhecimento e parcerias.

As instituições organizadas com base em aspectos das culturas africanas e do povo negro no Brasil também fornecem um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao trabalho educativo. Museus físicos ou virtuais, espaços culturais, bibliotecas, escolas de samba, grupos de dança, capoeira podem ser contatados para enriquecer o dia a dia das instituições educativas.

Quais parcerias sua instituição tem estabelecido com esses grupos?

O que existe em sua cidade de recursos que podem contribuir com o tema?

1.5. Dimensão organizacional – Recursos humanos, financeiros, espaço, tempo, materiais e experiências de aprendizagem

1.5.1. Recursos humanos e financeiros

Estes são dois pontos importantes que nem sempre estão totalmente nas mãos dos gestores, principalmente se a instituição for pública. A contratação, avaliação, promoção e demissão também não costumam ser da alçada da direção, mas, quando é, vale a pena incluir a temática racial para equilibrar a contratação de pessoas e mesmo para avaliar os preconceitos existentes.

Em relação à compra de materiais necessários a uma educação promotora da igualdade racial, há diferentes possibilidades para as escolas públicas. Programas como: PDDE (Dinheiro Direto na Escola) do Ministério da Educação (MEC), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o PBE (Programa de Bibliotecas Escolares) podem ser acessados pelos Estados, municípios e suas escolas. A preocupação do Ministério com a promoção da igualdade racial encontra-se em todos os programas, conduzindo, por exemplo, à compra de livros e materiais apropriados para trabalhar a diversidade. (Fonte: www.mec.gov.br)

Nos municípios, existem ainda diferentes formas de a escola contar com recursos. As Secretarias de Educação são responsáveis por prover as unidades de brinquedos, livros, mobiliário e demais materiais e formação para as questões específicas sobre o tema. Sabe-se também da enorme disposição dos gestores para organizar eventos nos quais recursos são ameaçados para comprar materiais específicos.

Espaço, tempo, materiais e experiências de ensino e aprendizagem serão objeto de um capítulo e de um vídeo próprio, considerando sua importância para a Educação Infantil.

Imagens capturadas do vídeo *Gestão e Famílias*

Capítulo 2

A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial

2.1. Organização de um ambiente de aprendizagem

Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam.

Lina Fornero, em *A organização dos espaços na educação infantil*, de 1998, propõe, ao pensar o ambiente escolar, uma importante distinção entre espaço e ambiente, especialmente relevante quando pensamos a Educação Infantil. Para ela o termo espaço refere-se ao espaço físico, incluindo locais e objetos, enquanto o ambiente refere-se não só ao espaço físico, mas ao conjunto espaço e relações que nele se estabelecem. Assim, no conceito de ambiente, que inclui as relações, contemplam-se também os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre elas e os adultos próximos e da comunidade.

Sabemos que, ao organizar as salas dos grupos e demais ambientes das unidades de educação, os gestores e os professores colocam à disposição das crianças "artefatos culturais", brinquedos, livros, imagens etc. Em geral, não há consciência de que esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, que

Foto: Arquivo Instituto Avisa lá

educam em uma direção que esses profissionais não planejaram e que não o fariam intencionalmente. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, em que muito do que se ensina se faz por meio das oportunidades criadas na organização do tempo, do espaço e dos materiais, não só explicitamente, mas por meio das atividades orientadas.

Em uma proposta de trabalho para a igualdade racial é importante lembrar que os "artefatos culturais" presentes nas creches e nas pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosas e estereotipadas dos diferentes grupos raciais. Propomos aqui considerar a organização do espaço, dos materiais e do tempo, também como um elemento curricular.

Os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva. Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades. Para a escritora Fanny Abramovich, no livro *Quem educa quem?*, o modo como são decoradas as escolas revela muito sobre as concepções das pessoas envolvidas. "Entrando em salas de aula de escolinhas e escolonas, em geral, toma-se o maior susto... Uma olhada e já se percebe qual é a proposta da escola, como a professora encaminha o processo educacional, quais os valores em jogo" (Abramovich, 1985, p. 77).

Quando as paredes estão repletas de desenhos fixos pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas e roupas etc., há uma concepção de infância explicitada. Uma visão de criança homogênea, infantilizada e branca.

Não há espaço para a variedade de imagens ou para a produção da criança real que habita a instituição.

Assim, a escolha das imagens que povoam a unidade educativa devem incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática

Imagens que alimentam

Yasmim, do berçário dois: o pai é negro e a mãe é branca. Quando viu a imagem de um homem negro no mural da sala, logo associou a seu pai e apontou a fotografia, demonstrando satisfação enorme, e falou: "Papai! Papai!" Quando observamos essa cena, nós nos demos conta de que talvez as crianças negras nunca houvessem tido a oportunidade de fazer esse tipo de associação ou identificação entre os seus familiares e imagens expostas nas paredes do CEI. Isso teve muito impacto.

Isso mudou nosso olhar e nos fez ver como a questão da diversidade racial precisa estar presente em todos os espaços da escola.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 25/5/2011.

Para gestores, diretores e coordenadores pedagógicos

Diagnosticar

– Será que todas as crianças são representadas ou sentem-se representadas nas imagens de crianças, famílias etc., que, em geral, compõem os murais?
– Quais imagens predominam na decoração das paredes, murais, capas de livros e caixas, pastas, toalhas e cortinas da sua instituição?
– Propor que os elementos mencionados sejam fotografados.
– Socializar as fotos e refletir com seu grupo de trabalho sobre as imagens que aparecem

Agir

Pesquise com seu grupo imagens que podem compor um acervo para a igualdade racial: reproduções de imagens de arte africana, de negros em situações de protagonismo etc.

– Comentem e apreciem as imagens e selecionem aquelas que mais gostarem.
– Onde essas imagens podem ser usadas?

2.1.1. Organização dos materiais, brinquedos e livros

Esses elementos são importantíssimos na Educação Infantil: espelhos, brinquedos, livros, lápis, pincéis, tesouras, instrumentos musicais, massa de modelar, argila, jogos diversos, blocos para construção, materiais de sucata, roupas e tecidos.

A forma como estão dispostos no ambiente pode facilitar ou dificultar a independência das crianças, favorecer a socialização, possibilitar as escolhas e a criação. A organização das salas ou de outros espaços em cantos de atividades diversificadas é opção particularmente interessante para as creches e pré-escolas.

Imagem capturada do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

Assim como os demais elementos da organização dos ambientes educativos não são neutros, eles trazem consigo ideias e valores sobre o mundo e podem apoiar a educação para a igualdade racial.

Direto da prática

A hora da hidratação já estava se aproximando, então eles foram tomar um suco e, enquanto isso, arrumamos a sala para a próxima atividade, que seriam os cantos diversificados. Pelo fato de o grupo ser pequeno, optou-se por ter apenas dois cantos, um canto de desenho e outro de jogo simbólico, com bonecas negras. Quando as crianças voltaram, explicamos como funcionaria aquele momento. Quem quisesse poderia ir para um canto ou para o outro, dependendo da vontade. Esse foi um momento muito rico de nossa ação. Sabemos que desde muito pequenas, as crianças podem fazer as suas escolhas. Desse modo, conhecem mais sobre si mesmas e também dão dicas importantes à professora sobre suas preferências, suas singularidades. Por tudo isso, mas também por organizar o tempo e o espaço, e ainda por favorecer as interações em pequenos grupos, a proposta de trabalhar com cantos de atividades é interessante como atividade diária (permanente) na Educação Infantil.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 28/4/2011.

2.1.2. Escolha de brinquedos e de livros

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial.

Ao escolher bonecas e bonecos negros, é preciso olhar para a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelo. Será que as bonecas escolhidas expressam essa diversidade? Assim como a boneca loira e de olhos azuis não traduz a diversidade de tipos da raça branca, também ao escolher as bonecas e os bonecos negros devemos procurar aqueles que representam os negros na sua variedade de tons de pele e tipos de cabelo, a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra. Além disso, há os critérios básicos que jamais deveriam ser esquecidos: os bonecos são bonitos e benfeitos? Dá vontade de brincar com eles? São interessantes para as crianças?

Imagens capturadas do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

Direto da prática

Agora era o momento da roda e de a Luciana trazer a sua surpresa de casa. Muitas bonecas e bonecos. Dos mais variados tipos. De pano, de plástico, boneca mãe com a filhinha na barriga, bonecas-bebês, crianças com laço na cabeça. Havia também bonecas brancas e uma de origem asiática. Conversando com as crianças, Luciana apontava as características da boneca ou do boneco: vocês perceberam como é a pele deles? Ela é negra, sua pele é escura. Parece a minha pele, não é? Nesse momento, algumas crianças já estavam mais perto e passavam a mão na boneca conforme Luciana ia mostrando e apontando as características. Na sala, havia a Sofia e o Eduardo, que em uma heteroclassificação são negros. As bonecas fizeram sucesso entre as crianças! A Yasmin, a todo momento ia até a mala e pegava uma boneca negra, seguida pela Ana Beatriz.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 28/4/2011.

2.1.3. Os livros, as revistas e os demais portadores de textos

As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura.

Estudos realizados pelo CEERT, por Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim, em *Criança pequena e raça na PNAD 87*, de 1997, e por Silva, em sua dissertação de mestrado *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau nível 1*, de 1988, trazem referências que orientam profissionais a tomar decisões importantes no momento de escolher livros de literatura que consideramos também adequados para os demais portadores de quais texto que serão apresentados para as crianças.

Na hora da escolha, é preciso ficar atento para questões como:

- há pessoas negras que ocupam diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, empresários etc.;
- as crianças negras encontram-se em posição de destaque de um modo positivo;
- a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente;
- a população negra é apresentada como protagonista importante de fatos históricos e não apenas como escrava.

Imagem capturada do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

Direto da prática

Quando li o livro As tranças de Bintou*, de Sylvianne Diouff, fiquei encantada com a história e com as ilustrações. A personagem principal é uma linda menina negra, com a qual – tinha certeza –, as meninas certamente se identificariam. Essa era uma preocupação nossa, como professoras, escolher livros em que as personagens negras tivessem uma representação bela, condizente com a realidade e com os aspectos culturais desse grupo, apresentando-os de forma a valorizá-los. No caso de Bintou, a padronagem de sua roupa, bonita e bem retratada, assim como os enfeites nos cabelos, certamente cumpriam todos esses critérios. Além disso, os aspectos culturais que surgem na história, como o batizado do irmão, o modo de as mulheres se arrumarem de acordo com a idade, os rituais em geral são apresentados de forma a fazer o leitor pensar: "Puxa! Que interessante essa cultura, como é diferente da minha, ou ainda, esse livro me fez conhecer mais um pouco de uma parte da cultura africana".*

A história também traz algo universal, que reforça nossos vínculos com a literatura, quando percebemos que sentimos algo semelhante a uma personagem ou mesmo quando a história nomeia aquilo que sentimos e não sabemos muito bem o que é. No caso de Bintou, a menina traz um drama e um desejo comum a todas as crianças do mundo: a vontade de ter algo que faz parte do mundo dos adultos, dos mais velhos. Que criança não deseja crescer para ter algo que ainda não pode alcançar?

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 1º/6/2011.

Imagens capturadas do vídeo *Gestão e Famílias*

2.1.4. Objetos de amplo alcance, jogos, instrumentos musicais, CDs, DVDs e muito mais

Objetos de amplo alcance

Nem só de brinquedos e livros se faz a Educação Infantil. É interessante que se tenha materiais versáteis e menos estruturados que podem se transformar em muitas coisas, como tecidos, tocos de madeira, sucatas etc. Esses materiais são polivalentes, pois podem ser utilizados com diferentes finalidades, ser transformados pelo professor na organização dos ambientes ou pelas crianças nas interações e brincadeiras. E justamente porque são tão importantes e tão presentes no cotidiano da instituição infantil, é preciso estar atento à estética e aos valores que apresentam e representam para as crianças. Os tecidos, por exemplo, apresentam múltiplas funções: podem se transformar em cabanas, delimitar um castelo, ser a capa do rei, a vela de um navio pirata e muito mais...

Além disso, os tecidos com padronagens que remetam ao continente africano podem compor bonitos cenários para brincar ou decorar as paredes da instituição.

Direto da prática

Arrumamos o espaço com tecidos, uma chita colorida, um tecido angolano e dois grandes tecidos/murais com motivos africanos. Esses panos foram usados para cobrir o mural do tempo e o calendário da sala e os demais delimitaram os espaços de atividade no chão. Um serviu de tapete para as rodas de conversa e história, os demais se transformaram também em tapete para os cantos de música e casinha, além de uma toalha de mesa para o canto de casinha.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Os jogos estruturados de tabuleiro, os quebra-cabeças, jogos da memória, dominó, os de origem africana e de outros povos, assim como materiais como corda, garrafa pet para o boliche, bolas de diferentes tamanhos e propósitos devem compor o acervo das instituições.

Os instrumentos sonoros

Os brinquedos, os instrumentos de efeito sonoro, os CDs, os DVDs são materiais bastante apreciados pelas crianças e muito adequados ao trabalho com a musicalidade, importante marca da cultura afro-brasileira.

Devem-se valorizar os instrumentos/brinquedos populares como a matraca, a maraca, os piões sonoros, os chocalhos, entre outros. Os tambores também podem ser utilizados no trabalho musical; eles são instrumentos dotados de função ritual ou sagrada para muitos povos e as crianças os apreciam muito. Esses materiais podem fazer parte de atividades de improvisação ou pequenos arranjos, de exercícios de discriminação de sons ou ainda podem ser utilizados na sonorização de histórias e brincadeiras.

Os instrumentos/brinquedos podem ser industrializados, feitos por artesãos ou confeccionados pelas crianças, como parte de sequências didáticas organizadas pelo professor. Esta pode ser uma excelente oportunidade de trabalho com as crianças maiores: pesquisar seus usos e origens, bem como sobre a estética do acabamento.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Observar, refletir e agir

Para a equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico):

- Observar e fotografar os materiais, identificando a disposição e a organização no espaço.
- Socializar com a equipe as fotos, e fazer as perguntas: os materiais e sua disposição explicitam uma concepção de Educação Infantil centrada na criança, em seu bem-estar, autonomia e criatividade? Eles valorizam a diversidade racial?
- Observem separadamente os livros, os brinquedos, os materiais decorativos à luz de um ambiente que objetiva a educação para a igualdade racial.
- O que teríamos que organizar para ter os materiais adequados para o trabalho?

Foto: Estéfi Machado

2.2. Organização do tempo

A rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Práticas pedagógicas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, e exigem que ela se adapte, e não o contrário, como deve ser. Essas práticas desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. Como tudo o que acontece no ambiente educativo, a rotina não é neutra e pode trazer marcas do preconceito e da discriminação.

Uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança, que dinamiza a aprendizagem e facilita as percepções infantis sobre o tempo e o espaço. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

É importante que a organização do tempo na instituição não perca de vista a necessidade de favorecer o brincar, as iniciativas infantis, os cuidados e a aprendizagem em situações orientadas, ou seja, combinar e equilibrar períodos para aprendizagens intencionais, planejadas pelo professor com períodos para mais independência, em que as crianças construam conhecimentos nas ações de sua escolha.

A organização do trabalho pedagógico deve possibilitar que as crianças sejam atendidas de diferentes maneiras: individualmente, quando for o caso; em agrupamentos definidos ou não pelo professor; em situações nas quais possam escolher com quem trabalhar (como nos cantos de atividades diversificadas).

É necessário haver momentos que favoreçam tanto as produções mais individualizadas quanto as coletivas, as atividades que exigem mais concentração ou que são movimentadas, com dispêndio de mais energia motora. O olhar atento do professor é essencial para que o respeito à diversidade seja sempre valorizado nas interações que se estabelecem entre as crianças.

A organização do tempo em uma creche e na pré-escola envolve uma variedade de ações e possibilidades. Para facilitar o arranjo e dar conta de todas as demandas de cuidar e educar crianças em espaços coletivos os RCNEIs elencaram três modalidades: atividades permanentes, sequencias de atividades e projetos didáticos.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

2.2.1. Atividades permanentes (crianças de 0 a 5 anos)

São aquelas que atendem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos e/ou ações necessitam de constância. Os objetivos são os de aproximar as crianças de um conteúdo, de criar hábito e familiaridade. A frequência pode ser diária ou de alguns dias na semana. Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- cuidados com o corpo;
- brincadeiras e jogos no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou momentos de desenho, pintura, modelagem e música;
- cantos de atividades diversificadas.

Em todas as situações, o planejamento dos profissionais de Educação Infantil precisa contemplar a promoção da igualdade racial.

Dentre as situações cotidianas, elegemos para detalhar e servir de exemplo durante a formação, os cantos de atividades diversificadas devido a seu potencial para permitir interações, criatividade e contribuição para a construção de uma autoimagem positiva. Organizar cantos de atividades diversificadas (que são arranjos na sala e/ou no pátio, em que há variedade de materiais agrupados por áreas específicas) é uma das formas de garantir a organização de tempo muito adequada às necessidades infantis. Essa modalidade, em geral, possibilita atividades de 30 a 40 minutos de duração, realizadas com frequência regular, em que a organização do espaço e dos materiais incentiva escolhas (do que fazer e com quem fazer) e movimentação autônoma das crianças pelos cantos. Nessa modalidade, as crianças podem aprender a: escolher com autonomia, e ter suas decisões respeitadas e apoiadas pelos adultos; realizar ações sozinhas ou com a ajuda do adulto e de outros parceiros; valorizar ações de cooperação, solidariedade e diálogo, desenvolvendo atitudes de colaboração e compartilhando suas vivências; relacionar-se com os outros adultos e crianças demonstrando suas necessidades, interesses, gostos e preferências; cuidar dos materiais de uso individual e coletivo; participar em situações de brincadeiras e jogos, leitura, expressão plástica etc. Esse tipo de proposta contribui muito para auxiliar a construção de uma autoimagem positiva.

E o professor? O que ganha com essa modalidade de organização do tempo?

- Isso permite que ele possa atender e, principalmente, observar as crianças em situações variadas: individualmente, em grupos, interagindo com outros parceiros, para compreendê-las melhor, conhecer suas dificuldades e incentivar as potencialidades.
- Após refletir sobre as dinâmicas e os temas que ocorrem durante o jogo simbólico, por exemplo, o professor pode organizar ações durante as atividades orientadas, visando ampliar o repertório das crianças. Ler livros informativos sobre países do continente africano e proporcionar que nos cantos existam materiais relativos à cultura dos povos africanos, como adereços para jogos simbólicos e instrumentos, ampliando o brincar e as relações entre as crianças.

São muitos os cantos que podem ser organizados para os jogos simbólicos: casinha, feira, posto de saúde, escritório, canto da beleza. E os que incentivam a brin-

cadeira a partir de temas trabalhados nos projetos ou em sequências didáticas. Para promover a igualdade racial é possível incluir temáticas africanas, por exemplo, espaços para que as crianças brinquem de princesas, rainhas, reis, príncipes brancos e príncipes negros, com livros, materiais e objetos inspiradores do assunto.

Além desses que favorecem o brincar, cantos de expressão artística, de livros e jogos são também bem-vindos para as crianças de 4 a 5 anos.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática

Canto da beleza

Com as crianças de 1 a 3 anos

O cantinho da beleza enfocava de maneira mais direta a temática racial. Foi organizado no espaço da sala que é decorado com um espelho médio em que os bebês podiam ver seu corpo inteiro refletido, que era circundado por espelhos menores também fixados na parede, nos quais era possível ver o rosto. Levei alguns materiais como: espelhos, escova de cabelo, pentes para diferentes tipos de cabelo, frascos de xampu, gel, tiaras, elásticos e presilhas.

As crianças circularam livremente pelos dois cantos, esse e o de caixinhas com surpresas, ora brincando, ora admirando-se no espelho e tocando o próprio cabelo ou o meu. Começaram a brincadeira timidamente. Primeiro, uma das crianças, a Ana, se aproximou, curiosa, e provavelmente atraída pelo colorido dos objetos. Expliquei-lhe que ela poderia usá-los à sua maneira, e, por tratar-se de um canto com materiais mais estruturados, os objetos em si sugeriam o uso para o brincar. Ana logo pegou um pente e começou a passá-lo em seus cabelos, em seguida, voltou-se para mim e penteou os meus também. Percebendo a atividade da Ana, outras crianças foram se achegando e observando os materiais com certa curiosidade.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 14/4/2011.

Com as crianças de 5 anos

No primeiro momento, o canto de cabeleireiro chamou muito a atenção das meninas: certamente eram os pentes de diferentes tipos e para vários cabelos, elásticos, pingentes em forma de contas para prender os cabelos, tecidos coloridos que as atraíram! Estas mesas estavam estrategicamente colocadas num dos cantos da sala, o que nos permitiu colocar nas janelas as fotografias de cabelos de pessoas negras utilizadas na roda de conversa e, num varal próximo, os panos coloridos para adornar a cabeça. Em volta de duas mesas estavam oito cadeiras e, nelas, "clientes" e "cabeleireiras" experimentavam os adornos. Somente um garoto ficou por perto, bem perto mesmo observando, às vezes pegando alguns dos objetos para olhar... Sem nenhuma dúvida as meninas – brancas e negras – começaram a mexer nos cabelos umas das outras. Em determinado momento, sugeri que elas experimentassem utilizar os tecidos como vimos no livro e na foto que estavam expostos. Eu também fiz o meu turbante e em poucos instantes as crianças, inclusive os meninos, já estavam interessadas em mudar o visual.

Professora Waldete,
EMEI Guia Lopes, 25/5/2011.

Observar, refletir e agir

Equipe Gestora (Diretores e coordenadores):

- Observem a rotina diária durante uma semana, fotografem e, se for possível, filmem e anotem quais atividades realmente ocorrem e com que frequência.
- Do que viram e analisaram, o que gostariam de mudar para incluir as questões da educação para a igualdade racial?
- Por onde começariam e o que discutiriam primeiro com sua equipe?

2.2.2. As sequências e os projetos didáticos (crianças de 4 a 5 anos)

A sequência didática, assim como os projetos didáticos integram as ações que visam a aprendizagens orientadas pelo professor. Podem tratar de assuntos os mais diversos, com o objetivo de fazer avançar determinadas aprendizagens, por exemplo, aprimorar o desenho de observação por meio do autorretrato, comunicar o sentido e o prazer de ler para conhecer outros mundos possíveis por meio da leitura de contos africanos etc.

A sequência promove ganhos nas aprendizagens das crianças, diferentes daquelas atividades permanentes. As atividades são planejadas como um conjunto de ações desenvolvidas em um tempo específico, organizadas em ordem crescente de complexidade e finalizadas com a sistematização das aprendizagens.

Projetos didáticos

Os projetos permitem uma inserção entre temas/conteúdos de diferentes eixos de trabalho. Integram sempre sequências didáticas, mas têm propósitos sociais e comunicativos compartilhados com as crianças. Por exemplo, aprender sobre lendas africanas para apresentá-las em um sarau. Esses projetos têm em geral duração de meses, ou de todo o semestre.

E o que mais compõe o tempo nos espaços educativos para as crianças?

Os contatos com as famílias e a comunidade, os passeios e as festas... Que tal uma festa junina afro-brasileira? Saiba mais assistindo ao vídeo 1 sobre Gestão e Família. Nele, a diretora, os pais e as crianças apresentam como foi a "festa junina afro-brasileira" da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes.

Imagem capturada do vídeo *Gestão e Famílias*

Família da EMEI Guia Lopes

Capítulo 3

Experiências de aprendizagem na Educação Infantil

O planejamento e o desenvolvimento de boas práticas para a igualdade racial deve ser organizado respeitando-se as DCNEIs e podem ser expressos em uma proposta pedagógica que contemplem dois eixos: identidade afro-brasileira e patrimônio cultural.

A) Identidade afro-brasileira e construção de uma autoimagem positiva

Segundo pesquisas, a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo.

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável.

> Ao reivindicarmos que é necessário abordar na Educação Infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados. Muitas vezes, a educadora percebe prontamente esses conflitos e curiosidades, e age sobre eles (...). Outras vezes cala-se por medo de tocar num assunto que a sociedade brasileira quis esconder sentindo-se despreparada para abordá-lo. (Dias; Silva Jr., 2011, p. 7)

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática I

Expliquei aos profissionais da creche os objetivos da atividade desenvolvida no grupo com o cantinho de beleza. Este tipo de espaço de jogo simbólico é uma oportunidade para as crianças entrarem em contato com as características dos cabelos em relação à cor, textura, formato, e permite que sejam tocadas pela professora independentemente da pertença racial e auxiliam a valorização de maneira igualitária. Expliquei ao grupo que a questão não é estimular uma vaidade precoce, ao contrário, trata-se de auxiliar as crianças na construção de autoimagem positiva e permitir que todas tenham acesso aos elogios e ao toque da professora e dos colegas. Isto é particularmente importante já que tal experiência de atenção e cuidado tem sido sistematicamente negada à boa parcela de crianças negras e/ou que têm cabelos crespos.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Direto da prática II

As crianças que mais aproveitaram o canto de imagens foram o Carlos e o Davison. Aliás, o Davison está cada vez mais solto, embora ainda tenha momentos de muita timidez. Neste canto, ele olhou muito atentamente as fotos das meninas de Angola que traziam enfeites em seus cabelos. Também se interessou muito pela foto de dois meninos maiores de Angola que estão se abraçando e sorrindo. Enquanto ele olhava as fotos, eu aproveitava para apontar os cabelos das meninas, marcando algumas diferenças: uma tinha enfeites de peixinhos azuis, outra, contas todas coloridas. Mostrei também algumas fotos de crianças – meninas da sala – que usavam "maria-chiquinha", mas não enfeites tão coloridos quanto os das meninas africanas.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

O trabalho com os atributos físicos, como ocorre em um canto da beleza, é importante para a educação para a igualdade racial, além é claro das atitudes e ações que permeiam os cuidados e as brincadeiras.

Outra atividade enriquecedora para a temática é o trabalho com imagens que podem desencadear momentos que contribuem para a construção de uma autoimagem positiva. São imagens do cotidiano, mas selecionadas com o cuidado de apresentar cenas que valorizam as boas situações de trabalho, a coragem, a delicadeza das relações entre as pessoas etc. Em nenhuma delas os negros aparecem como subalternos, em subempregos, situação de pobreza ou descuido, porque a intenção é mostrar momentos de protagonismo afirmativo.

Essas ações foram planejadas considerando-se a faixa etária das crianças,o apoio ao desenvolvimento da oralidade com base no recurso de imagens e a questão da identidade afro-brasileira.

Imagens capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

B) Patrimônio cultural afro-brasileiro

Vindos de diversas partes da África, os negros trouxeram suas matrizes culturais e participaram ativamente da formação do povo brasileiro.

As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas etc. No entanto, sabemos que a valorização e o reconhecimento dessas heranças não têm o mesmo peso do passado europeu. As matrizes indígenas e africanas são muitas vezes consideradas inferiores, menos sofisticadas e ficam relegadas a segundo plano. O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos.

Os dois eixos delineados anteriormente foram pensados para estar presentes nas atividades permanentes, nas sequências e nos projetos didáticos, nas festas comemorativas, na relação com a família e com a comunidade. Servem de base também na organização dos espaços, dos murais, na escolha de livros, dos brinquedos, dos instrumentos musicais.

Os eixos podem ser expressos em campos de experiências que se articulam de diferentes maneiras, alimentadas por iniciativas e curiosidades infantis, considerando os diferentes modos de as crianças pequenas serem, pensarem e construírem o conhecimento.

Foto capturada do Catálogo *Herança Africana*. Acervo Baú Artes, MAM-Salvador (BA)

3.1. Experiências com o corpo: cuidados, brincadeiras, movimento expressivo e a música

O trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade na Educação Infantil, como constataram Oliveira e Abramowicz em sua obra *O que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial?,* de 2009.

> Nas brincadeiras na Educação Infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras etc. O racismo aparece na Educação Infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. (Oliveira; Abramowicz,1985, p. 221-222)

Propomos que o professor de Educação Infantil, ao contrário do que foi encontrado na pesquisa apresentada, adote uma atitude de observação cuidadosa e interessada de cada criança. Além disso, ao utilizar seu corpo de modo expressivo, em cada gesto, no modo de olhar, sorrir, abraçar, pegar no colo, ele também constitui um modelo para as crianças, e por isso deve estar atento à intenção comunicativa e à qualidade de seus movimentos na interação com elas. É fundamental desenvolver atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo e validando os avanços e as conquistas de cada criança, estimulando a interação entre pares e crianças de diferentes faixas etárias. A tomada de consciência do próprio corpo pela criança, sua capacidade de perceber cada parte sem perder a noção de unidade, de conhecer e reconhecer a sua imagem como parte da construção de uma identidade positiva, requer um trabalho específico.

O uso do espelho, desde o berçário, é um recurso importante para as crianças se reconhecerem, percebendo e identificando a imagem refletida como "sua" e como sendo bonita.

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Para que isso aconteça, é importante o apoio do professor, ao identificar a imagem com o nome da criança, descrever-lhe as características corporais, valorizando-as, e as diferentes partes do corpo refletidas no espelho. Tratar cada criança como única e especial.

Além do uso do espelho, trabalhar as fotos de cada criança e de sua família em atividades como caixas de imagens, álbum do bebê, murais, são recursos inestimáveis para a construção de uma autoimagem positiva.

Direto da prática

Havia uma foto nova para ser mostrada, era a foto da Yasmin, com os cabelos amarrados. Lamentei mentalmente não estar retratada sua família, já que seu pai é negro e sua mãe é branca, e eu poderia comparar a aparência de ambos por meio da foto. Foi após essa primeira rodada de fotos que decidi lançar mão de um dos retratos que Ana Carolina trouxera, escolhi o de um garoto negro e de cabeça raspada. Carlos logo o pegou e começou a balbuciar coisas que eu não compreendi. Resolvi "emprestar-lhe" minha voz, dizendo: "Ele se parece com você, ele é negro e careca", disse isso tocando sua cabeça e seu rosto, e ele olhou para a foto novamente soltando gritos de satisfação típicos de crianças pequenas, e pendurou no rosto um sorriso lindo enquanto continuava a apreciar a foto daquele menino que não conhecíamos. Aprendemos naquele momento com Carlos a admirar o menino da foto e a estabelecermos um vínculo com o que víamos, pois havia ali uma identidade coletiva sendo construída: eu sou negro, ele é negro e gostamos disso.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

3.1.1. Cuidados consigo e com o outro

Em sua experiência de ser cuidadas, as crianças aprendem a se vestir, a se pentear, a comer, a fazer sua higiene e desenvolvem o sentimento de bem-estar com esses hábitos.

O cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem-estar são atitudes que se aprendem desde pequeno. Ações muito simples, criadas nos momentos de lavar as mãos, de arrumar os cabelos com cuidado, alimentar-se, hidratar-se e olhar-se no espelho, por exemplo, podem gerar importantes aprendizagens, com reflexos na autoimagem que cada criança está construindo.

Direto da prática

Dentre todos os materiais que eu havia preparado para as cestinhas-surpresa, dois se destacaram: as caixinhas de variados tamanhos e os espelhos individuais. Como as crianças pequenas são fascinadas pelo espelho! Além de se olharem muito nos espelhos pequenos, às vezes fazendo caretas, passando a mão em sua superfície, ou chegando bem perto dele com o seu rosto. Algumas, logo após brincar com os espelhinhos, foram até o maior, pendurado na parede. Achei esse movimento curioso e fiquei pensando se elas queriam comprovar se a imagem era a mesma, se elas eram as mesmas em um espelho e no outro. Talvez essa hipótese seja cabível, já que os bebês estão ainda construindo uma autoimagem.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Em todas as ações cotidianas, mas principalmente nessas que tratam especificamente da autoimagem física, é importante observar como as crianças interagem com parceiros de diferentes tons de pele. O professor precisa estar atento às falas depreciativas em relação aos colegas, às exclusões de brincadeiras, e deve mediar conflitos surgidos entre elas que tenham como motivo questões raciais. Apoiar boas experiências de relacionamento entre as crianças, fazendo com que reconheçam positivamente as diferenças, ajuda a combater preconceitos e discriminações.

3.1.2. Brincar e imaginar: o jogo simbólico como linguagem

A brincadeira é uma atividade que se transforma no tempo e se apresenta de diferentes modos nas comunidades humanas, mas aparece em diversas culturas como atividade importante da infância.

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças aprendem a reproduzir os gestos e a fala de pessoas em diferentes papéis sociais ou de personagens de filmes e/ou de histórias lidas. Podem inventar roteiros alimentados por sua fantasia e, por isso, devem ter espaço garantido na Educação Infantil. No entanto, conforme Silva Jr. e Dias, em *Orientações Curriculares para a Valorização da Diversidade Racial na Educação Infantil*, de 2011, nem todas as crianças têm na brincadeira um momento positivo de expressão e elaboração pessoal. Para as crianças negras, muitas vezes a brincadeira é também espaço de preconceito e cerceamento de desejos.

Caso, por exemplo, as crianças negras sejam desqualificadas nos papéis que venham a ocupar nos jogos simbólicos, o professor deve estar atento e proporcionar mudanças que estimulem formas positivas de interação, além de estimular novas perspectivas entre as crianças. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da leitura de histórias em que surjam heróis e princesas negras, a fim de ressaltar situações em que pessoas negras em ação têm destaque positivo. Isso influenciará na construção de novos repertórios em relação à identidade das crianças afrodescendentes.

Direto da prática

O canto da casinha foi muito visitado pelas meninas e pelos meninos. Observar as meninas tratando as bonecas negras como suas filhas, foi um momento muito especial. Duas crianças, uma menina e um menino, por um breve período, encenavam que eram a mamãe e o papai de uma das bonecas, alimentaram, trocaram suas roupas e cuidavam da boneca com demonstrações afetivas, acariciando, beijando, e o "pai" a levava para passear. Observamos que algumas meninas, ao brincarem com as bonecas, tocavam no nariz, nos lábios, ou seja, estavam explorando as características físicas das bonecas e pareciam rever o que havíamos feito com as imagens deles e de outras crianças. Era um processo de identificação, sem dúvida positivo. Percebemos que todas as bonecas negras, nesta brincadeira, foram trocadas, tocadas e cuidadas pelas crianças.

Professora Daniela,
EMEI Guia Lopes, 1º/6/2011.

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

3.1.3. Jogos de destreza e de raciocínio

No processo de desenvolvimento corporal, cognitivo e afetivo, as crianças apreciam jogos de regras, nos quais precisam alcançar determinado objetivo, obedecendo a limitações impostas pelas normas preexistentes ou acordadas no momento pelo grupo.

As brincadeiras transmitidas de geração em geração são muito apreciadas por elas e constituem importante herança cultural.

Algumas brincadeiras de outros tempos nem sempre continuam presentes hoje – esconde-esconde, cabra-cega, pula-sela, amarelinha, jogos com pião, bola, corda, os de pontaria, de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais etc. Muitas delas são parte da herança cultural afro-brasileira ou têm versões semelhantes nas culturas africanas, e podem ser ensinadas às crianças como parte do trabalho de apresentação desse legado cultural e como modos de valorização da cultura da população afro-brasileira.

Os jogos chamados de tabuleiro existem há milênios, e foram criados por diferentes povos, entre eles, os africanos. Geralmente estes jogos possuem enredos ricos e históricos, que aproximam as crianças de diferentes culturas, favorecem a socialização e o desenvolvimento do raciocínio.

O Mancala, por exemplo, conforme Kodama et al (2006):

> Há muito coisa escrita sobre o **mancala**. No livro *Os melhores jogos do mundo* (s.d., p.122-125), encontramos: A palavra **mancala** origina-se do árabe *naqaala*, que significa mover. Com o tempo, esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos disputados num tabuleiro com várias concavidades e com o mesmo princípio de distribuição de peças. A forma pela qual este se realiza está intimamente associada à semeadura. Esse fato, aliado ao local de origem, leva a crer que os jogos da família **mancala** são talvez os mais antigos do mundo.
>
> A origem mais provável é o Egito. A partir do Vale do Nilo, teriam se expandido para o restante do continente africano e para o Oriente. Alguns estudiosos supõem que os **mancalas** têm cerca de 7 mil anos de idade (...). Os **mancalas** são atualmente jogados em toda a África, ao sul da Ásia, Américas e na maior parte da Oceania (...). (Kodama et al, 2006, p. 8-9)

Direto da prática

Um jogo de destreza

Nossa brincadeira começou na roda. Mostrei primeiro o lenço e perguntei às crianças se elas adivinhariam o que faríamos com ele. Logo uma criança falou: cobra-cega! Eu falei: quase isso! Em seguida, comentei que leria uma poesia e depois faríamos uma brincadeira que era um pouco parecida com cobra-cega e com esconde-esconde. Li a poesia de Lalau, ilustrada por Laura Beatriz e uma criança falou: foi fácil!, referindo-se ao fato de que Maria-Macumbé achou rapidinho o João Minhoca. Combinamos que faríamos uma brincadeira semelhante no jardim e que esta brincadeira, parecida com cobra-cega e com esconde-esconde, havia vindo de um país da África. Eles amaram! Brincaram a valer e divertiram-se muito a cada vez que precisavam correr de Maria-Macumbé. Agora, temos o desafio de levar outras brincadeiras diferentes nas próximas vezes.

Trecho do relatório da Professora Ana Carolina, EMEI Guia Lopes, 4/5/2011.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Como brincar de Maria-Macumbé

O grupo escolhe uma criança, que será a Maria--Macumbé. Esta criança tem os olhos vendados com um lenço, enquanto as outras se escondem. Com os olhos vendados, Maria-Macumbé procura as crianças escondidas. Quando encontra uma delas, a que foi encontrada se torna Maria-Macumbé.

Roda Guerreiros de Nagô

Guerreiros Nagô? Você está cantando errado! A música não é assim... Foi o que um menino disse à Virginia quando ela começou a cantar a nova versão da conhecida música "Escravos de Jó". Virginia respondeu: não, está certinho do jeito que estou cantando! É só outra versão da música que você conhece. Foi uma delícia ensiná-los! Depois de já estarem familiarizados com a música, fomos lá fora fazer uma roda. Foi uma atividade muito gostosa, muito divertida. Como essa turma gosta e aproveita esses momentos de brincadeiras no jardim! Acho que vale muito a pena investir mais nisso.

Conversando com Cibele Racy, diretora da EMEI Guia Lopes, mais tarde, fez muito sentido para ela que procurássemos cantar uma música de modo a não enaltecer a condição de escravos dos negros, mas algo positivo, como a força do guerreiro nagô.

Trecho do relatório da Professora Ana Carolina, EMEI Guia Lopes, 25/5/2011.

3.1.4. Movimento expressivo e a música

Na Educação Infantil, o professor oferece à criança não só modelos e materiais da cultura para os exercícios da imitação e da criação livre, como interpreta seus gestos de modo a compor com ela um repertório de movimentos, uma "cultura corporal". A atitude do professor é importante, em todos os momentos, para que a criança construa uma relação de confiança com seu próprio corpo e com o do outro, além de desenvolver o domínio saudável e prazeroso em relação a seus movimentos.

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

Direto da prática

Uma rede ou um balanço?

Tendo em vista o sucesso da atividade de balanço (na qual um tecido é segurado por dois adultos, como se fosse uma rede, e a criança é balançada nele) no tecido da intervenção anterior, decidimos repeti-la, mas acrescentamos à proposta a diversificação da padronagem dos tecidos – neste caso com motivos africanos – e pusemos para tocar algumas músicas lentas do CD Canções do Brasil, utilizado no canto de música, ao invés de cantarmos. *Mal o tecido foi ajeitado no chão, Yasmin e Eduardo já estavam deitados sobre ele, revelando o desejo de participar da brincadeira e demonstrando que se lembravam perfeitamente da proposta feita quinze dias antes. E como gostaram de ser balançadas! Quando terminávamos a vez de cada criança, ela saía do pano sempre um pouco contrariada. A expressão no rosto de todas ao ser balançadas era de satisfação. Talvez por ser embaladas, pelo próprio balanço, que é uma atividade muito prazerosa para os pequenos. Também consideramos que o pano em formato de rede envolve todo o corpo da criança e, dessa forma, ela se sente segura e acolhida enquanto brinca, e a rede é um jeito de dormir muito presente na cultura de alguns grupos brasileiros.*

Professoras Luciana e Ana Carolina, CEI Josefa Júlia, 14/4/2011.

Além das ações cotidianas que envolvem as habilidades básicas de engatinhar, andar, correr, pular, subir em obstáculos etc., há que se cuidar dos movimentos expressivos.

Entre eles a dança, importante herança dos povos africanos, fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, que enseja muitas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, que merece lugar de destaque na Educação Infantil.

O samba, o bumba meu boi, o frevo, o baião, o maracatu, a lambada, a capoeira, o maculelê, o tambor de mina, a umbigada, a catira etc. são manifestações que, embora originalmente estivessem restritas aos negros, hoje fazem parte do patrimônio cultural dos brasileiros e das práticas sociais de comemorações familiares, festas e grandes eventos públicos.

O trabalho com a música e a dança originárias dessas manifestações deve fazer parte do cotidiano da educação.

Na educação voltada para a valorização da diversidade, é importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja amplo e diversificado, composto de músicas de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas etc., cantadas ou instrumentais. Um repertório diversificado qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada a um universo supostamente "infantil". Quanto mais diversificado o repertório, mais as crianças terão condições de identificar, reconhecer elementos e desenvolver preferências musicais.

Imagens capturadas do vídeo *Gestão e Famílias*

Festa afro-junina

Direto da prática

A participação na festa junina afro-brasileira trouxe a certeza de que a integração entre dança e música usando o tema da igualdade racial é o exemplo vivo de como as questões da identidade e a herança cultural se alinham bem. Uma festa junina que reuniu o acarajé, o milho verde, a feijoada e a paçoca, jogos de argola com motivos africanos, crianças vestidas como princesas e príncipes africanos, cabelos arranjados à moda afro, deu um ótimo caldo cultural.

As danças apresentadas pelas crianças: samba, boi bumbá, jongo, congada etc. trouxeram alegria e, ao final, as famílias eram convidadas a participar, construindo uma diversão coletiva. Foi bonito de ver.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 2/7/2011.

Ainda nas inúmeras situações do dia a dia, o professor, usando sua voz nas brincadeiras sonoras e canções, abre um canal comunicativo essencial para a expressão sensível e criativa. Assim, ele poderá organizar situações em que o grupo de crianças, de acordo com as habilidades da faixa etária, explore os sons de diferentes emissores, sejam instrumentos, ruídos cotidianos, elementos da natureza, animais, objetos, pessoas etc. O uso de instrumentos como afoxé, agogô, atabaque, berimbau, tambor e outros de origem africana pode integrar o acervo à disposição das crianças, assim como CDs de canções diversas, brincadeiras cantadas, acalantos, parlendas, lenga-lengas, brincos, rimas, adivinhas etc.

3.2. Experiências com linguagem oral e escrita

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

3.2.1. Linguagem oral

O acesso aos bens culturais é direito de todas as crianças. A linguagem, que se expressa em dois domínios, o oral e o escrito, é uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexos na constituição da identidade humana.

A oralidade foi durante séculos a única forma de transmissão de cultura e conhecimentos. Por isso, os povos africanos desenvolveram formas importantes de contar histórias por meio dos narradores de histórias e mitos, chamados de *griots,* considerados bibliotecas vivas da cultura africana. Com o advento da escrita, para a qual várias comunidades da África deram a sua contribuição, como os egípcios, toda uma literatura se desenvolveu nos diversos países que compõem o continente, assim como em outras partes do mundo.

No entanto, o gosto pelas narrações de histórias permanece uma importante herança africana que o povo brasileiro incorporou.

Na Educação Infantil, a comunicação oral e as narrativas têm papel fundamental, já que as crianças inicialmente se comunicam, sobretudo, corpórea e oralmente, por isso, exercitar essa habilidade é fundamental para ampliar seu repertório.

3.2.2. Falar para se comunicar

Nas situações de conversa mediadas pelo professor, quando ele garante os direitos de fala e de escuta, as crianças podem aprender a perceber como agem nas diversas situações, expressar suas intenções, os pensamentos e os sentimentos e a ser um aprendiz confiante. Elas aprendem ainda a comunicar suas próprias necessidades e opiniões, ao mesmo tempo que reconhecem e aceitam as necessidades, os direitos e as opiniões de outras pessoas. Isto as auxilia a construir sua identidade como meninos e meninas, negros e brancos. Para que isso seja possível, é imprescindível que o professor abandone a visão de homogeneidade de que acaba abafando as diferenças e ignorando as singularidades e tenha disposição para trabalhar com as diferenças, com a diversidade.

O respeito e conhecimento acerca das características do pensamento das crianças é a principal especificidade do professor de Educação Infantil. Ouvi-las e compreender as relações que estabelecem é indispensável. Quanto menores são as crianças, mais o professor dá voz às suas ações, balbucios e apoia as interações que ela vai construindo nas rodas de conversa, de história, nos momentos de brincadeira, de cuidados. Quando o professor ajuda a criança a nomear, a dizer o que quer, a partir de suas observações, além de dar voz à criança, mostra que ele acredita na sua forma de pensar, na sua capacidade de estabelecer relações entre as pessoas e os objetos, na sua aguçada capacidade de observar o mundo.

3.2.3. Roda de conversa

O reconhecimento da criança como sujeito que tem voz e deve ser considerado um interlocutor, leva a indicar a roda de conversa como atividade permanente na organização do cotidiano das instituições

A criança reflete sua cultura no modo como conversa, alimentando os assuntos com ideias originais e explicações singulares sobre os eventos que presencia ou conhece. À medida que os temas relativos às questões raciais também estiveram presentes e disponíveis para a conversa entre as crianças, elas poderão, com base em

Imagem capturada do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

seus modos próprios de pensar e ver o mundo, ampliar o que sabem e aprender a lidar com essas questões, de forma que enriqueçam a vida no coletivo. Por isso a criança precisa conversar sobre essas questões com seus professores, com outros adultos da comunidade e conversar entre si.

Direto da prática

Use as palavras certas

Eu posso me referir a uma criança como negra? Como preta? Se eu falar dessa maneira, ela não vai se ofender? Foram muitas as dúvidas que ouvimos das professoras com quem trabalhamos ao longo da formação. E a primeira questão que abordamos foi a do silêncio.

Por que não podemos nos referir a alguém como negro, se falamos respeitosamente, acentuando sem preconceito uma diferença evidente? Nossa sociedade tem uma relação ambígua com a diferença de cor entre as pessoas, ao mesmo tempo que a usa cotidianamente para desvalorizar pessoas negras ao ser confrontadas diretamente com o tema tentam evitá-lo. É comum o uso do termo preta ou negrinho para se referir a uma pessoa que não está presente. Mas quando ela está presente se procura falar moreno, moreninho, pessoa de cor ou outros adjetivos? Ou quem ainda nunca presenciou um conflito em que a palavra negro ou preto aparece como um xingamento à pessoa?

Professoras Luciana e Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 25/5/2011.

Essas experiências com a nomeação da raça/cor das pessoas produz o receio concreto nas professoras quando trabalham o tema com as crianças. Será que devo falar que uma criança é negra, branca, asiática, árabe, japonesa etc.? Um trabalho que envolve a diversidade e está atento para a igualdade racial não pode silenciar sobre algo tão evidente.

Você já imaginou como pode ser estranho para a criança observar diferenças que não podem ser nomeadas? Que sentimentos passamos com este silêncio? Não há por que nos calarmos diante da identidade racial das pessoas, mas as expressões corretas devem ser usadas em contextos que façam sentido. Substituir o nome das pessoas por epítetos, usando a cor de forma pejorativa, é algo que deve ser evitado. No entanto, quando se trata de descrever as características físicas de modo a valorizá-las, sim, uma criança é negra, a outra, branca, os cabelos têm texturas diferentes, os traços trazem marcas diversas e aí reside a beleza de cada um ser como é.

Direto da prática

Tentando chamar atenção dos bebês para as fotos, tirava uma a uma da caixa e ia descrevendo as características físicas dos familiares, como cor e textura dos cabelos, cor dos olhos, pertença racial etc. Ia perguntando aos bebês quem eram as pessoas retratadas e as palavras mais ouvidas foram "papai" e "mamãe". Eduardo olhava sua foto com admiração e repetia "mamãe", enquanto Yasmin tentava tomar-lhe a foto das mãos. Tirei da caixa a foto da Ana que dessa vez não chorou ao apreciá-la, apenas olhava atenta sem dizer ou balbuciar nada, então resolvi felicitá-la pela atitude dizendo: "Olha, você está conseguindo olhar a foto da sua família sem chorar!", foi o suficiente para que ela fizesse biquinho esboçando um choramingo, mas logo parou e continuou mirando a foto.

Professora Luciana,
CEI Josefa Júlia, 25/5/2011

3.2.4. Ouvir histórias e narrativas orais

Crianças pequenas gostam muito de ouvir histórias, sejam elas lidas ou contadas.

Por esse motivo, há que se ter atividades permanentes nas quais as histórias para os pequenos sejam lidas e outras vezes contadas. Embora pareçam ser a mesma coisa, já que envolvem as narrativas, as aprendizagens envolvidas nestas duas situações são diferentes. Quando lê uma história para as crianças, o professor atua como um modelo de leitor, fala sobre a escolha do livro, o título, o nome do autor, do ilustrador etc. Ao ouvir uma história lida, a criança entra em contato com a linguagem escrita, que possui características próprias: é imutável – o texto é sempre o mesmo, não importa quem lê –, apresenta construções muitas vezes diferentes das que se usa para falar, como a linguagem poética, as rimas, o próprio encadeamento das palavras cuidadosamente escolhidas pelo escritor.

Ler e contar histórias para bebês e crianças de até 2 anos exige algumas estratégias, além da escolha de livros com ótimas ilustrações, texto bem escrito, divertido, com repetições tão ao gosto dos pequenos. Lembrando sempre que a temática racial deve ser contemplada entre as demais.

Para estimular a linguagem oral, o uso de caixas com alguns elementos que aparecem na história é interessante.

Direto da prática

Eu havia preparado a roda de história a partir de um livro que já utilizei muito com os pequenos e sempre foi um sucesso total. Trata-se do Toc! Toc, *uma história singela em que uma garotinha, Lucila, se perde de casa e começa a seguir um "périplo" para encontrá-la. Preparei a história oralmente e fiz personagens negras tipo fantoche, a partir de belas fotos de revistas. Essa pode, de fato, ser uma boa saída para enfrentar a escassez de livros que tratem da diversidade racial para os pequenos. Durante a roda, todas as crianças ficaram muito mobilizadas e interessadas nos objetos e nos fantoches de papelão que eu havia preparado e prestaram atenção na história de um jeito inquieto e ativo e, ao final, todos brincaram muito com as personagens, com as casinhas, algumas crianças repetindo o bordão da história, que sempre sinalizava a chegada de Lucila a uma das casas: "Toc! Toc!". Outras crianças, como Carlos, ficavam repetindo: Mamãe! Mamãe!, expressando com alegria o trecho da história em que Lucila reencontra a sua mãe.*

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 23/5/2011.

No outro dia...

Foi muito bom ter deixado o livro Toc! Toc *e as imagens com a Fabíola, professora da creche. Na roda do outro dia, quando as crianças ficaram muito mais interessadas nos objetos, a história ficou em segundo plano. No entanto, dessa vez, elas estavam muito atentas à história. Isso reforça a ideia de que a repetição é fundamental para os pequenos.*

É preciso um momento para explorar as novidades até que eles possam enfocar algo mais. Foi isso o que aconteceu entre os objetos e a história. Ao final, brincamos um pouco com os fantoches de papelão, repetindo alguns bordões e trechos da história. As crianças se divertiram e mostraram apropriação de algumas palavras, como "toc toc", "mamãe" e gestos, ao bater com a pontinha do dedo na porta da casa pequenininha.

Professora Ana Carolina,
CEI Josefa Júlia, 13/6/2011.

Imagem capturada do vídeo *Gestão e Famílias*

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

3.3. O papel da literatura

Quando se lê para as crianças, mostramos a elas um pouco do mundo. O olhar de um autor, o modo como ele pensa, seus sentimentos, sua sensibilidade, a história que desejou contar. Quando o professor lê, oferece às crianças a possibilidade de fruição de um texto bem escrito, de apreciação de belas imagens nas ilustrações, o contato com a linguagem escrita e a oportunidade de se identificar com os personagens, refletir sobre aspectos de sua vida, de seu cotidiano, de sentimentos e pensamentos.

Quando o professor valoriza o que leu, comenta sobre aquilo que mais o emocionou, quando relê trechos bonitos ou engraçados e os compartilha, enfim quando apresenta todas as manifestações de alguém que aprecia a literatura, ele está ensinando às crianças comportamentos leitores que elas certamente vão incorporar em suas vidas.

Tudo isso envolve muitos aprendizados, mas não todo o aprendizado que pode estar contido na experiência de ser leitor. Quando lemos um livro de outra cultura, por exemplo, podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens.

Desenhos do Projeto Afro-brasileiro, da Profª Beatriz Rebello

Direto da prática

A escolha do livro As tranças de Bintou *depois da roda de conversa sobre cabelos e a brincadeira de cabeleireiro foi ótima! Além de ser uma bela história, as ilustrações também chamaram muito a atenção das crianças. O curioso é que elas puderam fazer referências ao que já haviam visto durante outros momentos: o pano de cabeça da avó, o jeito de arrumar o cabelo em tranças, algumas trazendo até moedas de ouro como ornamento, o cabelo "espetado" e diferente da avó, os birotes de Bintou, os passarinhos que vieram enfeitar o seu cabelo no final. Muitas observações, muitos olhares para o diferente em relação à sua cultura, para a diversidade, para a valorização de outra cultura. Muito bacana!*

Pudemos observar que as crianças comentaram com naturalidade, como pessoas acostumadas a ver tipos de cabelos diversos, assim, o cabelo da avó da Bintou foi comparado com o da Waldete, que também estava arrumado para cima com uma faixa, não causou espanto, risos ou outros tipos de comentários depreciativos.

Outros aspectos também chamaram a atenção das crianças. As comidas, como o carneiro, que é tão diferente para elas. E o batizado do irmãozinho de Bintou, que teve a sua cabeça raspada. Mesmo com uma história longa, as crianças estavam atentas ao enredo, principalmente em relação a todos esses aspectos tão distintos do cotidiano delas.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 4/5/2011.

3.4. Experiências acerca do conhecimento de mundo

As instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial.

3.4.1. Conhecer os povos e suas formas de ser e estar

Povos africanos

A África é um imenso continente, com mais de 50 países, com grande e variada diversidade política, econômica, social, cultural, linguística.

Conhecer essa amplitude e variedade é importante para romper com a ideia simplista de que podemos nos referir à África como se ela fosse um país único com habitantes de uma única origem. Saber, por exemplo, que o Egito, país cuja história desperta admiração e desejo de saber mais, localiza-se na África, ainda causa surpresa. Deste continente derivou parte da população brasileira, o que significa que somos em grande parte constituídos por povos africanos.

Tendo em vista essa importância, Dias e Silva Jr. (2011) sugerem encaminhamentos para o trabalho na Educação Infantil relativas ao tema:

> As crianças poderão construir maquetes de sucatas para representar as diferentes paisagens de lugares da África, rompendo com a ideia mais divulgada na mídia de que este seja apenas um continente devastado. Pode-se mostrar DVDs, fotos, filmes nos quais os lugares e as paisagens sejam diferentes, possibilitando que compreendam o continente africano em toda a sua riqueza, em diferentes épocas. Poderão produzir desenhos comparativos entre Brasil e África. Turmas diferentes podem realizar projetos com lugares e paisagens distintas e depois trocarem entre si seus conhecimentos. No que se refere aos objetos e suas transformações também aqui pode-se realizar trabalhos comparativos sobre a utilização de um objeto, por exemplo, os talheres – quais culturas usam talheres ou os tipos de objetos que são utilizados para a alimentação. São sempre iguais? Por que são diferentes? Em que são diferentes? Sempre foram do mesmo jeito? As mesmas questões podemos fazer com os instrumentos musicais." (Dias; Silva Jr., 2011, p. 21-22)

Trabalho com texto informativo

Os espaços educativos nos quais a criança se relaciona com adultos e com outras crianças criam oportunidade para ela conhecer e construir conhecimentos sobre aspectos da natureza e da cultura afro-brasileira.

Quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar e ouvir opiniões de adultos, ou de outras crianças, sobre fatos, fenômenos e situações sociais observadas, mais elas poderão pensar e elaborar ideias sobre o continente africano, os povos negros e as questões raciais.

Para ajudá-la nesse processo, o professor deve criar condições para que ela aprenda a procurar informações em diversas fontes, nos sites, em filmes e em produções escritas.

Foto capturada do Catálogo *Herança Africana*. Acervo Baú Artes, MAM-Salvador (BA)

Direto da prática

Resolvemos planejar a conversa sobre o livro Crianças como você, *do Unicef. Seguimos as seguintes etapas: primeiro, reapresentei o livro às crianças, em roda, relembrando a personagem que havíamos conhecido no primeiro contato com o livro, a menina Aseye, de Gana.*

Aproveitei a oportunidade para apresentar a criança africana que conheceríamos agora: a menina Esta, da Tanzânia. Iniciei a conversa mostrando as páginas do livro e levantando com eles quais as informações sobre a menina Esta aquelas páginas continham. Por meio da observação atenta de algumas crianças, apontamos alguns aspectos: a casa, a comida, o tipo de roupa que ela usava, os colares, a família. Em seguida, dividimos as crianças em grupos, demos cópias das páginas a cada duas crianças e solicitamos que elas olhassem com muita atenção para ver o que descobriam mais sobre a vida de Esta. Depois, voltaríamos para a roda, para que elas contassem o que haviam descoberto.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 8/6/2011.

- Os recursos da internet, os filmes e visitas a exposições, museus e ONGs específicas pode abrir as portas aos mais variados conhecimentos sobre o mundo. Além disso, pessoas da comunidade com histórias para contar acerca das transformações acontecidas no local, integrantes das manifestações culturais regionais e familiares também são fontes importantes de conhecimento e de informação.

3.4.2. Expressão plástica

Inclusão da produção africana e dos afrodescendentes

O desenvolvimento da curiosidade e da criatividade se dá nas mais diversas experiências às quais as crianças são expostas.

O planejamento da atividade de criação na Educação Infantil deve atender ao critério da diversidade de modalidades e materiais em combinação com a continuidade no tempo, para assegurar-lhes a oportunidade de construir um percurso próprio. Esse campo reúne aprendizagens desejáveis para que toda criança se aproprie de diversas linguagens que constroem as manifestações artísticas e trabalham a expressividade humana.

> Todos os povos representam artisticamente, sentimentos, desejos, fatos ou ideias que fazem parte de um determinado momento histórico de suas vidas. No trabalho com as artes visuais é importante proporcionar às crianças o contato com os mais variados tipos de manifestações artísticas, modelagem, esculturas, instalações, telas, entre outros. Elas devem aprender a apreciar a arte já produzida e ser estimulada a produzir também a sua arte. (Dias; Silva Jr., 2011, p. 17)

Não se defende um único padrão de beleza, mas sim as diferentes abordagens construídas pela humanidade nas diversas regiões ao longo da história, construindo assim a ampliação das possibilidades expressivas das crianças. Assim, a perspectiva de uma educação para a igualdade racial é:

Imagens capturadas do vídeo *Experiências de Aprendizagem*

(...) apresentar para as crianças a produção das artes visuais dos povos africanos e indígenas. Elas são riquíssimas e ampliará bastante a concepção das crianças sobre quem faz arte. A ideia de que a população negra brasileira e africana produz artes visuais ainda é muito restrita. Sempre que vemos alguém falar da arte negra a pessoa está se referindo a capoeira, a comida ou alguma coisa do tipo. Faz-se necessário ampliar esse universo. Sugiro que em todos os níveis da Educação Infantil ao trabalhar o conteúdo Fazer Artístico as crianças possam conhecer os "fazeres artísticos" de diferentes povos com destaque para os povos negros, sendo postas sempre a se perguntarem como e por que esses povos produzem arte, pois tais perguntas permitirão que elas se aproximem de histórias, crenças e valores dos grupos estudados. Tal procedimento, também se aplica ao conteúdo Apreciação em artes visuais, como já dissemos ao lado de Picasso é preciso estar artistas negros brasileiros e africanos. (...) Dar às nossas crianças oportunidade de conhecer modos de representar o mundo e os sentimentos de diferentes povos é construirmos com elas a concepção de igualdade e irmandade entre os seres humanos. Todos são capazes e fazem arte. (Dias; Silva Jr., 2011, p. 17-18)

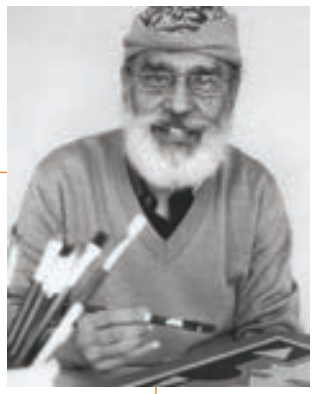
Em relação à produção das crianças, seus desenhos, pinturas, esculturas, é importante socializar as alternativas que cada uma delas encontra, para por exemplo, representar a cor das pessoas. Quais procedimentos elas mais utilizam? Quais ações e temas são mais frequentes?

Com esta ação é possível questionar as estereotipias, ajudando-as a construir um pensamento e a desenvolver uma sensibilidade mais investigativa e observadora não preconceituosa também no campo visual.

Conforme o professor apoia as crianças a expressarem as sensações e os sentimentos e a debaterem as ideias sobre suas produções, elas podem fortalecer o desejo de novos projetos, mantendo aceso o interesse, a vontade e a curiosidade pela criação visual e pelo tema das relações raciais.

Imagens capturadas do vídeo *Organização do Espaço Físico e dos Materiais*

À direita, o artista Rubem Valentim, abaixo, uma de suas obras
Emblema, logotipo-poético,
Acrílica sobre tela, Brasília, 1974



Imagens capturadas do livro *Rubem Valentim, Artista da Luz*, São Paulo, 2001

Direto da prática

Depois de um brevíssimo intervalo para tomar água, voltamos a uma roda mais rápida para conversarmos sobre Rubem Valentim e sobre o desenho com interferência. Comecei falando do autor, onde ele nasceu, o que pintava. Coloquei na lousa, próximo de onde estávamos, uma foto de Rubem e algumas pinturas. Uma das crianças comentou que o pai também era da Bahia! Em seguida, mostrei algumas pinturas, fazendo perguntas: o que vocês notam aqui? Como são as cores? São fortes? São fracas? Perguntei também com o que achavam que se pareciam algumas formas de Rubem. Surgiram respostas variadas: carro, uma pessoa, um olho, um machado. Ótimo! O machado foi a deixa para que eu falasse um pouco sobre objetos do candomblé que Rubem Valentim pintava em seus quadros.

Professora Ana Carolina,
EMEI Guia Lopes, 1º/6/2011.

Trabalho com o retrato e o autorretrato

Quem trabalha com Educação Infantil sabe que o desenho é um forte aliado para o desenvolvimento da expressão criativa das crianças. Além de ser uma linguagem possível para que elas expressem o que pensam sobre o mundo, o que sentem. Já pensou quantas informações estão presentes em um desenho de observação sobre uma árvore, por exemplo? A cor de suas folhas, o formato e o formato da copa, a grossura do tronco, as ranhuras, o desenho dos galhos. E quando o objetivo é desenhar uma pessoa? O que está em jogo? A cor de seus cabelos, o seu comprimento, como está penteado, o formato do rosto, dos olhos, sobrancelhas, nariz, lábios e queixo, a cor da pele. E como será que a criança obtém essas informações? A partir de muita observação, de conversa sobre o que observou, reflexões sobre diferentes formas de se retratar a si e ao outro.

Para colaborar no desenvolvimento dessa habilidade vale fazer rodas de apreciação de desenhos – da própria, de colegas e de artistas que fizeram retratos e autorretratos. No caso do desenho de autorretrato, o espelho, a fotografia e a observação de modelo vivo (uma criança) podem ser bons aliados para a observação dos detalhes.

Neste caso, é importante verificar se nas produções apresentadas há diversidade racial. São muitos artistas negros que produziram e produzem obras de grande relevância no Brasil e no mundo.

Ilustração: Arquivo Instituto Avisa lá

Chegamos ao fim...

Concluímos este material, que é a contribuição a uma caminhada mais longa que é a instituição da igualdade racial na Educação Infantil. Acreditamos que esse material ajudará professores e gestores a repensar seus fazeres, incluindo na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil um trabalho realmente inovador e significativo no que tange a igualdade racial. É compromisso de todos fazer da Educação Infantil um espaço qualificado, acolhedor, igualitário, no qual crianças negras e brancas sejam valorizadas e respeitadas para que cumpramos a função primordial da Educação Infantil, que é promover o pleno desenvolvimento das crianças. Mãos à obra para implantar e implementar um educação para a igualdade racial! Utilize este guia e os filmes que o acompanham, leia os documentos oficiais, visite os sites das ONGs que trabalham a igualdade racial, encontre os espaços culturais que podem contribuir para o tema em sua região.

Inclua todos nesta missão: sua equipe, as crianças, as famílias, a comunidade!

Ilustração: Fernando

Bibliografia

Livros infantis

- *África, meu pequeno Chaka*. Marie Sellier. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- *Agbalá, um lugar continente*. Marilda Castanha. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- *Akimbo e os elefantes*. Alexander McCall Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- *Akimbo e os leões*. Alexander McCall Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- *Ao sul da África – Na África do Sul, os ndebeles. No Zimbábue, os xonas. Em Botsuana, os bosquímanos*. Laurence Quentin. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- *As tranças de Bintou*. Sylviane A. Diouf. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- *Brasileirinho*. Ieda Oliveira. São Paulo: Editora DCL – Difusão Cultural do Livro, 2001.
- *Bruna e a galinha d'angola*. Gercilga Almeida. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- *Chica e João*. Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- *Chuva de manga*. James Rumford. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
- *Contos africanos de adivinhação*. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Paulinas, 2009.
- *Contos africanos para crianças brasileiras*. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Paulinas, 2004.
- *Contador de histórias de bolso: África.* Ilan Brenman e Fernando Vilela. São Paulo: Moderna, 2009.
- *Em Angola tem? No Brasil também!* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: FTD, 2009.
- *Eu não sei de qual África veio o meu bisavô.* Tadeu Costa. São Paulo: Lápis Lazuli Companhia Editora Nacional, 2010.
- *Falando Banto.* Eneida D. Gaspar. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- *Flora.* Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Global, 2009.
- *Gosto de África: histórias de lá e de cá.* Joel Rufino dos Santos. Onda Livre, 1999.
- *Grande assim.* Mhlobo Jadezweni. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- *Histórias da Cazumbinha*. Meire Cazumbá. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- *Histórias da Preta.* Heloísa Prieto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- *Histórias que nos contaram em Angola.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: FTD, 2009.
- *Ifá, o adivinho.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- *Kalahari, uma aventura no deserto africano.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- *Kouba e o tambor.* Madu Costa. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- *Madiba, o menino africano.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Cortez, 2011.
- *Menina bonita do laço de fita.* Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1997.

- *Meninos e meninas do mundo.* Núria Roca e Rosa Maria Curto. São Paulo: Caramelo, 2010.
- *Minhas contas.* Luiz Antonio. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- *Nyama.* Christiane Lavaquerie-Klein. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- *Núbia rumo ao Egito.* Maria Aparecida Silva Bento. São Paulo: FTD, 2009.
- *O cabelo de Lelê.* Valéria Belém. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- *O comedor de nuvens.* Heloísa Pires Lima. São Paulo: Paulinas, 2009.
- *O gato e o escuro.* Mia Couto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- *Os príncipes do destino.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- *Os reizinhos de Congo.* Edimilson de Almeida Pereira e Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2008.
- *O segredo das tranças e outras histórias africanas.* Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Scipione, 2007.
- *Oxumaré, o arco-íris.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- *Princesas negras e a sabedoria ancestral.* Ariane Celestini Meireles. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- *Por que somos de cores diferentes?* Carmem Gil. São Paulo: Girafinha, 2006.
- *Que mundo maravilhoso!* Julius Lester. São Paulo: Brinque-Book, 2000.
- *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem.* Raul Lody. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- *Tanto, tanto.* Trish Cook. São Paulo: Ática, 1997.
- *Toc! Toc.* Graciela Montes e Oscar Rojas. São Paulo: Editora Livros do Tatu,1989.
- *Xangô, o trovão.* Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- *Ynari,* Ondjaki. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Quem educa quem?* São Paulo: Ed. Summus, 1985.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Educação e raça.* Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. 1. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2010, v. 1, p. 75-96.
- _____; RODRIGUES, T. C. Relações etnicorraciais: práticas racistas e preconceituosas nas classes de educação infantil e algumas propostas iniciais de como desconstruir estas práticas. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da (Orgs.). *Saberes e fazeres*, v. 5: *Modos de brincar*. Revista1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, v. 5, p. 13-24.
- BENTO, M. A. da S. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.
- _____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- _____. Referenciais para a formação de professores. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.
- _____. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009.
- _____. Política Nacional para a Educação Infantil: direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, 43)
- _____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- CARVALHO, S. M. P. *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência.* Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- CARVALHO, S.; KLISYS A.; AUGUSTO, S. *Bem-vindo, mundo!* Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na Educação* – repensando nossa Escola. São Paulo: Summus, 2001.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2003.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- _____. *Como pensamos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.
- _____. Questões sobre a educação na África e a educação antirracista brasileira: reflexões. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. 60, p. 60, Universidade Federal de Maringá, 2006.
- _____. Educação Infantil – Construção de uma educação antirracista. PUCviva Revista, v. 1, p. 90-103, 2006 Associação de Professores da PUC São Paulo.
- _____. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639/03. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (On-line), v. 38, p. 38, 2004.
- _____; SILVA, Jr. H. *Orientações curriculares para a valorização da diversidade racial na Educação Infantil*. Pré-proposta-. São Paulo: Ceert, versão 24/6/2011.
- EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FONTELES, B.; BARJA, W. *Rubem Valentim, artista da luz*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.
- _____. *Piaget e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- KISHIMOTO. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO et al. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância:* dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KODAMA, H. M. Y. et al. O jogo como espaço para pensar: Mancala – Jogos de transferência. IBILCE/UNESP-SJRP, XVIII SEMAT – Semana da Matemática – IBILCE/UNESP (2006). Disponível em: <http://www.mat.ibilce.unesp.br/XVIIISemat/Mini-Cursos/TEXTOS/MT9.pdf>
- GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- LERNER, D. *Capacitação em serviço e mudança na proposta didática* [Encontro de especialistas]. Bogotá: C.E.R.L.A.L, 1993.
- MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- NOVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. *Professores, imagens do futuro e do presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, F. DE; ABRAMOWICZ, A. O que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial? In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa.* 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009, v. 1, p. 175-197.

- OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. *Infância, raça e "paparicação"*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago/2010
- ORTIZ,C. *Só não enxerga quem não quer:* racismo e preconceito na Educação Infantil. Avisa lá Revista, v.23 p. 22-29, São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2005.
- PIAGET, J. *Psicologia da criança.* Rio de Janeiro: Diefel, 1978.
- _____. *A construção do real na criança.* Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- ROSEMBERG, F.; PAHIM, R. *Criança pequena e raça na PNAD 87*. São Paulo: FCC/DPE, 1997.
- _____. *Educação infantil*: classe, raça e gênero. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 3-86, 1996.
- _____. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 107, p.7-40, 1999.
- SHORE, R. *Repensando o cérebro:* novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Rio de Janeiro: Mercado Aberto, 2000.
- SILVA, A. C. *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau nível 1*. Dissertação de mestrado em educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1988.
- _____. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. Salvador: Edufba, 2001.
- SILVA, Jr, H. *Discriminação racial nas escolas:* entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.
- TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotski, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- TRINIDAD, C. T. *Relações etnicorraciais em espaço de Educação Infantil.* Avisa lá Revista, v. 42 p. 18-24, São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2010.
- ZABALA, P. *A prática educativa como Ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHENER, K. *A formação reflexiva:* ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem.* Lisboa: Antídoto, 1979.

A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos.

Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas.

CEERT
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
instituto avisalá
Formação Continuada de Educadores
ufscar
Ministério da Educação

CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais

CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais

Brasília
2013

Secretaria de Direitos Humanos da
Presidência da República – SDH/PR
Brasília, 2013

DILMA ROUSSEFF
Presidenta da República Federativa do Brasil

MICHEL TEMER
Vice-Presidente da República Federativa do Brasil

MARIA DO ROSÁRIO NUNES
Ministra-Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

PATRÍCIA BARCELOS
Secretária Executiva da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

GABRIEL DOS SANTOS ROCHA
Secretário Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

76p.

1. Direitos Humanos. 2.Educação em Direitos Humanos. 3.Diretrizes Nacionais.

1. Título.

"Você não precisa ver a escada inteira.
Apenas dê o primeiro passo."
Dr. Martin Luther King

Apresentação

A Constituição Federal de 1988 considera os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a educação se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos.

Em 1996, o Brasil torna real o compromisso assumido na luta pela consolidação dos direitos humanos e lança o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH). Em 2002, o PNDH foi reformulado e, em 2010, foi lançado o PNDH-3, que tem um eixo que trata da educação em direitos humanos.

O Eixo 5 do PNDH-3 trata da educação e da cultura em Direitos Humanos e dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006. O PNEDH está respaldado em documentos internacionais, notadamente no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH) e no seu plano de ação.

A Secretaria de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça assinam o PNEDH, que está constituído por cinco eixos, a saber: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais de Justiça e Segurança; e educação e mídia.

Em 2012, o Ministério da Educação aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). As diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

As diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental.

A publicação do caderno “Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais” tem o propósito de divulgar e difundir informações relativas à educação em direitos humanos, segundo o que preconiza o Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014), e é uma parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero- americanos e o Ministério da Educação.

Esse documento objetiva orientar a comunidade escolar e todos que são responsáveis pela educação, atendendo aos objetivos de promover a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino.

Esta é uma ação concreta para garantir as condições necessárias para assegurar as liberdades fundamentais como: a ausência de discriminação; a ausência de miséria e o usufruto de uma vida digna; a liberdade de desenvolver e realizar o potencial humano de cada pessoa; a ausência do medo, traduzida na garantia de segurança pública; a ausência de injustiça e de violações ao Estado de Direito; a liberdade de pensamento e opinião, de participar em processos de tomada de decisão e de formar associações; e ter um trabalho digno.

Atualmente o Brasil vive outra realidade, em que se podem perceber os resultados dos investimentos sociais realizados pelo governo brasileiro ao longo da última década, como a distribuição de renda, a inclusão social e a promoção do acesso à educação, com o aumento da oferta de vagas e disponibilização de recursos que garantem um ensino de qualidade. O enfrentamento das desigualdades é consolidado no enfrentamento da pobreza com a implementação de políticas de direito humanos.

Desta forma, esperamos que o caderno "Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais" contribua para transformar a Educação em Direitos Humanos em um direito humano efetivo.

Maria do Rosário Nunes
Ministra-Chefe da Secretaria de Direitos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

UNIDADE 1

1.1 Direitos Humanos: contextualização e histórico no mundo 16

1.2 Direitos Humanos: contextualização e histórico no Brasil 20

UNIDADE 2

2.1 Educação em Direitos Humanos – trajetória no mundo 26

2.2 A Educação em Direitos Humanos no Brasil 30

2.3 Conceito de Educação em Direitos Humanos 34

UNIDADE 3

3.1 As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos: dimensões e princípios 42

3.2 Contextualização e aplicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos 44

3.3 As Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos na Educação Básica 47

UNIDADE 4

4.1 Proposta metodológica para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica 50

CONSIDERAÇÕES FINAIS 60

REFERÊNCIAS 62

ANEXO 66

SIGLAS

DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros.

São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. Todavia, para os Direitos Humanos atingirem patamar de norma, foi necessário um processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o homem da violência e da opressão.

Ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a cultura e a Educação em Direitos Humanos podem configurar-se como possibilidades para transformar essa realidade.

A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia.

Antes de tudo, é indispensável que se reconheça que a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus Artigos 205 a 214. O texto constitucional é claro ao dispor que é dever da nação proporcionar educação a todos.

As instituições de ensino, desde escolas básicas até as de ensino superior, devem direcionar seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, preocupando-se não só com os conteúdos voltados para o letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004).

Esse plano é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas no âmbito da Educação em Direitos Humanos com o propósito de nortear a formação de sujeitos de direitos, voltados para os reais compromissos sociais.

Para que seja consolidada, a Educação em Direitos Humanos necessita da participação dos profissionais do ensino, da sociedade civil, dos agentes e representantes políticos. A EDH trabalha com a orientação de crianças, jovens e adultos para que assumam suas responsabilidades enquanto cidadãos, promovendo o respeito entre as pessoas e suas diferenças; fazendo com que reconheçam seus direitos e defendam os direitos dos outros.

A implementação da EDH é um projeto que exige envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais.

Para que a EDH tivesse a legitimidade que lhe é devida, foi necessária a elaboração de dispositivos normativos que dão base legal e norteiam esse projeto de política pública. Em 2010, a EDH deixa de ser uma ideia e torna-se legítima com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH-3, atualmente em sua terceira versão.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, através do Parecer n° 8/2012 e da Resolução n° 1/2012, estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que orientam para a prática e a funcionalidade da EDH em todos os setores da educação.

A finalidade dessas premissas é atender aos deveres do Brasil com alguns pactos internacionais, bem como cumprir com sua própria legislação interna, como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3). É adequado mencionar que quando o Brasil se torna signatário de um pacto internacional, este passará a compor a legislação infraconstitucional, portanto, parte do ordenamento interno.

No entanto, essa não é a primeira iniciativa do Conselho Nacional de Educação ao relacionar a Educação em Direitos Humanos nos dispositivos de normatização da educação. Outros documentos foram criados, como as Diretrizes Gerais para a Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos e para o Ensino Médio.

As instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares.

As Diretrizes Nacionais têm como alvo formar para vida e a convivência. Pautam-se na admissão de inovações das metodologias, buscando embasar as técnicas de ensino na inclusão de toda a comunidade escolar, a partir da aceitação das diversidades e do respeito à diferença.

A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade.

Um ponto importante que as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos defendem é o cotidiano do ambiente educacional – momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Essa atmosfera é propícia para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos direitos humanos.

O ambiente educacional não é um recinto propriamente dito. É o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece. Existe uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que possuem cultura e experiências diferentes.

Nessa situação, a EDH intervém por meio de uma mediação pedagógico-pacificadora, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem.

Desta forma, a EDH é mais do que uma educação para mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos recomendam a formação para a vida e a convivência. O indivíduo pode e deve, por meio da EDH, adotar uma posição de sujeito de direitos e assim reconhecer que o outro também o é, em uma troca mútua de respeito e reciprocidade. Dessa maneira, é possível evitar alguns tipos de violência – como o bullying.

São seis os princípios que sustentam a Educação em Direitos Humanos segundo as DNEDH: a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade. Com densidade de significados, cada um desses preceitos se explica como instrumento de disseminação e realização dos Direitos Humanos.

O governo, os órgãos públicos e a inciativa privada podem colaborar com a legitimação e o reconhecimento desses princípios na organização da estrutura educacional das

instituições pelas quais são responsáveis. Podem participar com a produção de materiais pedagógicos que incentivem as práticas voltadas para a promoção dos direitos da pessoa.

Todo o exposto foi uma simples interligação entre a Educação, os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, em que um breve resumo das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos visa a apresentar as propostas do projeto.

Posteriormente, as Diretrizes Nacionais serão aprofundadas, com o detalhamento das estruturas metodológicas para a Educação em Direitos Humanos. Para tanto, é necessário promover a efetiva implementação das diretrizes por sua disseminação entre os profissionais da Educação.

O presente documento pretende, dessa forma, apresentar a evolução do respeito aos Direitos Humanos, e da defesa da Educação em Direitos Humanos, bem como divulgar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no que se refere aos seus princípios, dimensões, estratégias de aplicação e avaliação.

O objetivo maior do livro será contemplado se, ao final da leitura, diretores, coordenadores, gestores, professores e demais profissionais da Educação Básica sentirem-se informados e motivados a propor mudanças efetivas para garantir a promoção, a proteção e a defesa dos Direitos Humanos em seus ambientes de trabalho e transformação social.

UNIDADE 1

1.1. Direitos Humanos: contextualização e histórico no mundo

Ao falar sobre Direitos Humanos, vários julgamentos e sentidos distintos permeiam o entendimento. E qual seria o mais próximo conceito de tão amplo assunto? Para Dornelles (2006), os direitos humanos podem ser interpretados de acordo com a experiência de cada um.

A construção de um conceito de direitos humanos para a sociedade deve ter como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos.

A ideia de Direitos Humanos é relativamente nova na história ocidental. Esses direitos foram conquistados de forma diferente em cada sociedade, e surgiram como alternativa para garantir à pessoa, dentro de uma sociedade, as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana.

A aprovação de uma declaração universal dos direitos humanos foi proposta em 1948 em uma reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Esse documento afirmaria o disposto no Artigo 55 da Carta das Nações Unidas. Diz o texto:

> Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a) a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional, de carácter cultural e educacional; c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

Para cumprir o exposto no artigo, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas instituiu a Comissão de Direitos Humanos, que "exerce a dupla função: de promoção e proteção da dignidade da pessoa humana". A comissão recebeu a missão de elaborar anteprojetos de documentos (declarações e tratados internacionais) que garantissem esses direitos. (COMPARATO, 2003)

Em 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Diretos Humanos (DUDH), cujo preâmbulo enfatiza que "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo". O Artigo I afirma que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (DUDH).

A expressão direitos humanos é utilizada em referência a princípios universais que podem, potencialmente, ser aceitos por todas as culturas. Já os Direitos Fundamentais são definidos no texto constitucional, conferindo ao cidadão direitos e garantias individuais, políticas, sociais, econômicas e culturais e que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica de um país.

Para entender a essência dos direitos humanos, é necessário realizar um breve histórico sobre as conquistas humanas desde os primórdios até os dias hodiernos. Na política internacional de direitos humanos, pode-se acompanhar a história de avanços por intermédio dos diferentes pactos acordados pela comunidade a respeito do tema.

A história dos Direitos Humanos fundamenta-se em duas concepções tradicionais: a jusnaturalista e a de conquista histórica. Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau defendem o jusnaturalismo, segundo o qual a pessoa possui direitos naturais que lhe são inerentes. Na concepção histórica, defendida por Vasak, citado por Bobbio (1992) e por Bedin (1998), os direitos humanos resultam de lutas históricas pela libertação e emancipação. Bedin (1998) propõe uma classificação para os direitos humanos, baseada na proposta de Vasak. A história da evolução dos direitos humanos é marcada por quatro gerações, cada uma com uma nova conquista (TOSI, 2004).

> Os Direitos de Primeira Geração, ou Direitos Civis, são direitos negativos, que proíbem excessos do Estado e garantem a vida, a igualdade perante a lei, a propriedade, a segurança, a livre expressão, a reunião e associação e a liberdade de ir e vir.
>
> Os Direitos de Segunda Geração, ou Direitos Políticos, são direitos positivos que têm a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito.
>
> Os Direitos de Terceira Geração, ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, são efetivados pelo Estado e voltados para trabalhadores e marginalizados, visando a garantir-lhes um mínimo de igualdade e bem-estar social, respondendo à globalização, às alterações financeiras em todo o mundo e às mudanças no meio ambiente.
>
> Os Direitos de Quarta Geração ou Direitos de Solidariedade compreendem os direitos no âmbito internacional. Entre esses direitos destacam-se: o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente sadio; o direito à paz; e o direito à autodeterminação dos povos.

Em 1968, as Nações Unidas realizaram em Teerã a Primeira Conferência de Direitos Humanos. As discussões da conferência culminaram com um documento que reafirmava a inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos humanos. Tal documento explicitava a condenação à discriminação de gênero, demonstrava preocupação com o analfabetismo (a falta de acesso à Educação coloca a pessoa em situação de vulnerabilidade), reconhecia os direitos humanos e identificava como o objetivo primeiro das Nações Unidas

em direitos humanos a garantia do máximo da liberdade com dignidade. O Artigo 13 da Proclamação de Teerã associa a realização plena da pessoa e as liberdades fundamentais à possibilidade de exercer os direitos sociais:

> 13. Como os direitos humanos e liberdades fundamentais são indivisíveis, a plena realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais é impossível. O alcance de progresso duradouro na implementação dos direitos humanos depende de políticas nacionais e internacionais saudáveis e eficazes de desenvolvimento econômico e social;

Diferente da Conferência de Teerã (1968), a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993, também conhecida como Conferência de Viena, apresenta um documento final que propõe programas de proteção aos direitos humanos, haja vista que os processos de normatização foram considerados resolvidos no âmbito do direito internacional em instrumentos internacionais vigentes.

Os avanços assumidos pelas Nações Unidas como não negociáveis e que fundamentam seus programas atuais foram: a) a universalidade dos direitos humanos; b) a legitimidade do sistema internacional de proteção aos direitos humanos; c) o direito ao desenvolvimento; d) o direito à autodeterminação; e) o estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

Seguindo a recomendação da Declaração e Programa de Ação de Viena, o Governo Federal brasileiro lançou em maio de 1996 o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que visava sistematizar as demandas da sociedade brasileira com relação à proteção e promoção de direitos humanos e identificar alternativas para a solução de problemas estruturais, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas orientadas para a garantia e promoção desses direitos.

Em 15 de dezembro de 1998, a Organização das Nações Unidas assinou a Resolução 53/198, relativa à aplicação da Primeira Década das Nações Unidas para a Erradicação da Pobreza (1997-2006), em que estabeleceu dois objetivos: erradicar a pobreza absoluta e reduzir consideravelmente a pobreza geral do mundo. Ainda que sejam diferentes quanto ao seu grau, os dois tipos de pobreza têm consequências igualmente danosas – precisando, portanto, de tratamento igual para serem erradicadas.

A Conferência de Viena, em seu informe final, reafirmou que a existência da pobreza inibia o desfrute pleno e efetivo dos direitos humanos e constituía violação da dignidade da pessoa humana. A partir de tal visão, a Organização das Nações Unidas incorporou a Declaração sobre os Objetivos do Milênio e passou a recomendar a adoção do enfoque dos direitos humanos nos projetos de desenvolvimento – estabelecendo, na prática, que as atividades de cooperação entre os países-membros devem priorizar a defesa dos

direitos humanos. Nesse sentido, um dos principias mecanismos é colocar como marco conceitual das estratégias de desenvolvimento garantias de igual tratamento a toda população, de igualdade e de não discriminação, e de participação e outorga do poder a todos os setores, principalmente aos grupos vulneráveis.

Por fim, a Conferência de Viena confirmou a **universalidade**, a **indivisibilidade**, a **interdependência** e a **inter-relação** dos direitos civis e dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Como característica dos direitos humanos, a **universalidade** obriga Estado e sociedade a respeitarem esses direitos sem qualquer restrição, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, credo ou convicção política, religiosa e/ou filosófica. A **indivisibilidade** implica na unidade de todos os direitos, o que na prática significa que a violação de qualquer direito gera violações de numerosos outros e que qualquer contraposição entre direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais é artificial. A **interdependência**, por sua vez, pressupõe interatividade entre direitos: a não realização do direito à Educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia e à alimentação adequada, entre outros.

Podem-se ainda citar outras características dos direitos humanos, apresentadas por Lima Junior (2000): a **inviolabilidade** estabelece que os direitos humanos não podem ser desrespeitados, sob pena de responsabilidades civis, penais e administrativas; a **irrenunciabilidade** significa que direitos como a vida, a liberdade, a dignidade e a intimidade não podem ser objeto de renúncia por seus titulares; a **imprescritibilidade** refere-se ao fato de que o decurso do tempo não pode elidir os direitos humanos, como no caso de crimes de racismo ou tortura, por exemplo; a **inalienabilidade** significa que a pessoa não pode transferir qualquer um dos seus direitos; e a **efetividade** impõe a materialização dos diretos humanos – que não precisam ser realizados para existirem.

Sarmento (2013) complementa o conceito de direitos humanos ao dizer que são ações subjetivas para assegurar a dignidade da pessoa nas dimensões de liberdade, igualdade e solidariedade. Dessa forma, entende que os direitos humanos se interligam a questões políticas, já que falam em liberdade, igualdade e solidariedade.

Ainda no mesmo raciocínio, Dornelles (2006) aponta que Direitos Humanos é um movimento ideológico e que esses direitos só se tornaram fundamentais – isto é, indispensáveis, imprescritíveis – a partir de sua normatização como força de lei. O direito inerente à pessoa humana tornou-se direito fundamental de acordo com a evolução do entendimento da sociedade ao longo dos tempos e através de suas constituições.

Esse marco conceitual contribui para atingir os Objetivos do Milênio ao definir com maior precisão as obrigações do Estado frente aos direitos humanos nas estratégias de programas e projetos de desenvolvimento. Para entender o que significa o enfoque dos

direitos humanos, entretanto, faz-se necessário compreender a diferença entre direitos e necessidades. Um direito é algo que é inerente à pessoa e que lhe permite viver com dignidade. Uma necessidade é uma aspiração que pode ou não ser reconhecida pelo Estado, por legítima que seja. Um direito pode ser reclamado perante a lei, pois há uma obrigação do Estado de provê-lo. Uma necessidade não tem respaldo jurídico, portanto não existem mecanismos legais que garantam a sua satisfação. Os direitos estão associados ao "ser", enquanto as necessidades estão associadas ao "ter".

Na prática, o enfoque dos direitos humanos nas políticas e estratégias de desenvolvimento implica a garantia de que o Estado adote políticas sociais e destine recursos que garantam a realização dos direitos humanos. Os critérios básicos dessa estratégia são: os mecanismos de responsabilidade; a igualdade e a não discriminação; a participação e a outorga do poder aos setores marginalizados e excluídos.

O primeiro passo para a outorga do poder aos setores excluídos é reconhecer que são titulares de direitos. Esse conceito muda a lógica na proposição de políticas públicas tanto pelo Estado quanto pelos movimentos sociais. Na verdade, não se buscará mais recursos para pessoas necessitadas, mas sim sujeitos detentores de direitos. Essa nova perspectiva gera obrigações e exige condutas que respondam às demandas sociais (ABRAMOVICH, 2004).

1.2. Direitos Humanos: contextualização e histórico no Brasil

A democracia é fator de coesão que pode ser avaliado a partir da capacidade que um país tem de responder às expectativas de seus cidadãos em termos de seus direitos, de suas necessidades socioeconômicas e de seu desenvolvimento integral como seres humanos.

Esses direitos, para serem efetivados, precisam ser traduzidos na garantia da qualidade de vida – o que implica que a população beneficiada tenha acesso aos serviços de saúde, à moradia, à educação, à terra, à água, à alimentação e à segurança pública, entre outros.

Mas tal acesso exige, por sua vez, a concretização das condições para a vigência desses direitos, dado que a realização da pessoa não pode acontecer à margem da integração social e na ausência de uma sociedade que permita aos seus membros desenvolverem-se plenamente.

O Brasil é um país continental, possui enormes riquezas naturais e culturais, e no entanto conta com uma enorme dívida com seu povo no que se refere ao respeito aos direitos humanos.

A Constituição Brasileira de 1988, considerada a "Constituição Cidadã", institucionalizou os direitos humanos no país, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais do Estado Brasileiro. O que é preconizado, entretanto, não se concretiza plenamente.

No Brasil, lutar pelos direitos humanos significa lutar por melhores condições de vida para uma grande maioria de brasileiros. A política de projetos sociais é uma possibilidade de tornar concreto o que se define como direito de cada pessoa: ser "igual ao igual". O "igual" sujeito da exclusão exige, portanto, moradia, trabalho, educação, saúde e, principalmente, o direito a ter esperança.

Em muitas localidades do Brasil, o Estado de Direito e o império da lei têm aplicabilidade limitada. Isto ocorre em virtude de continuar imperando em muitos municípios o clientelismo, em que relações pessoais imperam sobre instituições e a troca de favores perpetua concentrações extremas e duradouras de poder em poucas famílias ou grupos. A conquista de avanços sociais está diretamente relacionada a tais relações pessoais e tais trocas, o que – além de não ser legítimo ou ético – atenta contra a perspectiva de direitos. Neste contexto, a inclusão social é processo lento e demorado que não acompanha a vida das pessoas.

Existem as políticas macroeconômicas que o Brasil adota, muitas delas historicamente concentradoras de renda a bem-estar. Vez por outra, os brasileiros são surpreendidos por planos econômicos elaborados em obediência a mercados internacionais. Quanto maior a concentração de riqueza e de renda, entretanto, menor o crescimento e maior a desigualdade. Lustosa (2002, p. 28) afirma que "a desigualdade da vida social resulta dos padrões dominantes de produção e consumo que operam segundo valores de crescimento ilimitado estimulando a competitividade".

Apesar das contradições, o Brasil possui tradição no que se refere à defesa dos direitos humanos, notadamente os direitos civis e políticos, defesa incrementada a partir do golpe militar de 1964. Mais recentemente, grupos organizados de brasileiros também vêm sendo despertados a denunciar as violações aos direitos econômicos, sociais e culturais.

segundo Demo (1995), ainda existe parte da política perversa da mais-valia praticada no Brasil, onde o mercado interno é diminuto e a quantidade de trabalhadores que forma a massa salarial é pequena. A distribuição de riqueza é desigual, já que uma parcela mínima detém a maioria dos recursos financeiros.

A presença de riqueza não basta para caracterizar a situação de bem-estar, porque o desafio propriamente dito é sua redistribuição. O que estranha demais aos organismos da Organização das Nações Unidas (ONU) dedicados à promoção do desenvolvimento é

precisamente esta gritante contradição: um país rico que cultiva pobreza extrema com a maior sem-cerimônia (p. 71).

Apesar de ter ratificado a maioria dos instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos, e apesar da extensa redistribuição realizada nos últimos anos, o Brasil continua sendo um dos países com elevada desigualdade e grande contingente de pessoas pobres.

Diante dessa realidade, o direito de conquistar direitos é legítimo e só poderá ser realizado na medida em que as pessoas conheçam seus direitos e saibam exigir do Estado. Um vínculo jurídico é necessário para que tais direitos possam ser exigidos judicialmente. Para que possam ser efetivados, entretanto, é necessário algo mais: é necessário garantir o acesso ao espaço público.

A efetivação dos Direitos Humanos passa, necessariamente, pela prática cotidiana em que a educação é um fato social essencial. A Constituição Federal de 1988 dá sentido diferente em relação à participação e ao controle social, uma vez que contempla, no plano jurídico, direitos que garantam aos cidadãos uma vida mais digna, baseada em princípios de igualdade de justiça social e de equidade.

Um direito de todas as pessoas que torna possível o desenvolvimento de seu potencial, a Educação é a principal esperança para alterar o curso da humanidade. Às transformações necessárias têm que atrelar o reconhecimento do Estado de que os excluídos são titulares de direitos. A adoção dessa condição certamente mudará a lógica dos processos de elaboração das políticas públicas.

Porém, a adoção de leis ou a adesão a tratados não serão suficientes se não houver compromisso individual e coletivo de mudar os interesses antropocêntricos, tornando-os mais universais, com maior empatia por todas as formas de vida e, em relação aos homens, tornar a sociedade mais igualitária.

A mudança no jogo de interesses terá reflexos positivos na sociedade. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos adota um [...] enfoque que supõe, necessariamente, um processo de construção de cidadania ativa, que implica a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. (SACAVINO, 2007: p. 465).

Ainda tendo como referencia a Constituição Federal, em seus Artigos 205 a 214, a Educação é considerada como direito fundamental, cabendo ao Estado em conjunto com a sociedade implementar ações de todos.

Na década de 1980 o Brasil iniciou o processo de redemocratização política, e a luta da sociedade para acabar com as violações de direitos humanos se intensificou. Denúncias contra os crimes que aconteceram durante a Ditadura Militar, como tortura, assassinatos e sequestros, tomaram a pauta dos movimentos sociais, dando visibilidade para a sociedade brasileira, antes impossível em razão da repressão política.

Na década de1990, em decorrência de compromissos firmados internacionalmente, o Governo Federal se envolveu diretamente no tema, colocando-se como um novo ator ao elaborar políticas públicas voltadas à Educação em Direitos Humanos. Nesse período, foram realizadas parcerias entre o Governo Federal e a sociedade civil, e ao longo dos anos novas temáticas foram incorporadas, acrescentando à pauta os direitos econômicos, sociais e culturais.

O PNDH I de 1996 tinha o foco voltado para os direitos civis e políticos, a saber: 1) Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos (incluindo a proteção do direito à vida, liberdade e igualdade perante a lei); 2) Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura dos Direitos Humanos; 3) Políticas Internacionais para Promoção dos Direitos Humanos; e 4) Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos. O PNDH I sofreu ampla revisão e esse processo teve por objetivo incluir também os direitos econômicos, sociais e culturais na pauta do governo, reforçando a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos.

O PNDH II, de 2002, incorporou alguns temas destinados à conscientização da sociedade brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável.

O PNDH-3 é lançado em 2009 e é importante ferramenta para consolidação dos direitos humanos como política pública. O Brasil avançou na materialização das orientações que possibilitam a concretização e a promoção dos Direitos Humanos. Configura-se como amplo avanço a interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a importância da educação ao tornar explícito em seu Artigo 6º que a Educação é um direito social. Por sua vez, o Art. 205 determina uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família no sentido de garantir o pleno exercício desse direito. O texto constitucional considera que a Educação deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O Artigo 206 disciplina que

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Os Artigos 208 e 214 da Constituição Federal de 1988 detalham mecanismo que garantem esse direito à Educação. O primeiro assegura o ensino gratuito, a progressiva universalização do ensino médio, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

O segundo determina que o Plano Nacional de Educação deverá ter a duração de dez anos e definir e articular o Sistema Nacional de Educação, garantindo o "desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: "I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do país; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto".

UNIDADE 2

2.1 Educação em Direitos Humanos – trajetória no mundo

A Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos.

A incorporação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das instituições de ensino quebra a rigidez da educação tradicional, levando em conta as experiências de vida dos participantes, fazendo com que eles despertem para seus direitos. Essa é uma das várias propostas da Educação em Direitos Humanos.

Mas que educação é essa? É um assunto? É uma matéria? As respostas para essas perguntas serão os parâmetros para a formação de uma consciência voltada para quem quer mudar a realidade onde vive. A consciência universal dos direitos humanos está cada vez mais forte.

Estes direitos hoje tão proclamados são, no entanto, sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada. Assim, a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. É imprescindível promover os direitos econômicos, sociais e culturais dos diferentes povos, assim como dar atenção prioritária às necessidades dos grupos sociais discriminados.

Lutar pela consolidação dos direitos sociais, econômicos e culturais significa reduzir a desigualdade na distribuição das oportunidades de desenvolvimento. A distribuição mais equitativa de rendimentos funcionaria como forte catalisadora da redução acelerada da pobreza.

A Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da DUDH, em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos (CANÇADO TRINDADE, 1993).

Os organismos internacionais e amplos setores da sociedade civil desenvolveram materiais educativos e promoveram sua difusão. Particularmente, a Organização das Nações Unidas tratou de incluir nas resoluções e pactos que propunha às nações do mundo questões relativa à Educação em Direitos Humanos.

Essas medidas terminaram por levar as nações que faziam parte da ONU a incluir nos seus programas e projetos educativos temas que tratavam de Educação para paz, os direitos humanos, a democracia e a tolerância. Tais medidas influenciaram as reformas educativas desses países, implementando a democratização da discussão sobre a importância de se tratar dos direitos humanos na Educação.

Tuvilla Rayo (2004) assevera que no período de 1948 a 1974 a Organização das Nações Unidas implementou ações com vistas à produção e difusão de materiais educativos, concretizando dessa forma a oficialização de programas de Educação em Direitos Humanos. Desta forma, a ONU elaborou documentos que incentivam a inserção da temática em diversos espaços educativos, a saber:

- A Resolução 217 D (III), em 10 de dezembro de 1948, da Assembleia das Nações Unidas estabeleceu que a DUDH deveria ter uma difusão de caráter permanente, verdadeiramente universal e popular, com vistas à consolidação da paz mundial. Propôs ainda aos estados- membros a fidelidade ao Artigo 56 da Carta das Nações Unidas, de maneira que a DUDH fosse distribuída, exposta, lida e comentada em todas as escolas e centros educativos;
- A Resolução 314 (XI), de 24 de julho de 1950, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas indicou a UNESCO como fomentadora e facilitadora do ensino dos direitos humanos nas escolas e centros educativos, nos programas de educação de jovens e adultos e através dos meios de comunicação;
- A Convenção de Paris contra a discriminação no campo do Ensino, de 14 de dezembro de 1960, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, recomendou o respeito à diversidade pelos sistemas nacionais de educação. Recomendou ainda que não permitissem qualquer discriminação em matéria de ensino, mas igualmente promovessem a igualdade de oportunidades e tratamento para todos;
- A Resolução 958 D II (XXXVI), de 2 de julho de 1963, da Assembleia das Nações Unidas ampliou o espaço de difusão, debate e inclusão em programas e projetos educativos a universidades, institutos, associações culturais e sindicais e a outras organizações;
- A Resolução 2.445 (XIII), de 19 de dezembro de 1968, da Assembleia das Nações Unidas solicitou aos Estados que tomassem medidas para introduzir ou estimular, pelo sistema educativo, a formação de professores e o estudo da ONU e de organismos especializados como a UNESCO, assim como os princípios da DUDH e de outras declarações.

A "Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos humanos e às liberdades fundamentais", de 1974, indica a realização de pesquisas sobre a inclusão dos direitos humanos nas universidades como matéria de ensino, notadamente nos cursos de direito. No mesmo documento, é reforçado o papel dos organismos internacionais na promoção da paz e dos direitos humanos e na eliminação de todas as formas de discriminação.

Essa Recomendação definiu que os componentes e objetivos dos programas de educação deveriam ter: a) a educação para a compreensão e a paz internacional; b) a educação para o desarmamento; c) a educação sobre os direitos humanos e as liberdades fundamentais; d) a educação para a democracia e a tolerância; e) a educação intercultural e multicultural; e f) o ensino relativo aos problemas da humanidade.

A Declaração do Programa de Ação de Viena, em 1993, em seus Artigos 78 a 82, recomenda que a Educação em Direitos Humanos seja essencial nos programas de formação e informação no sentido de promover ações estáveis e harmoniosas na sociedade. Esse documento enfatiza a inclusão de temas pertinentes ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais tais como: a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.

O Artigo 79 do Programa de Ação de Viena recomenda que sejam incluídas matérias relativas aos direitos humanos, ao direito humanitário, à democracia e ao Estado de Direito nos currículos, planos e programas do sistema de ensino formal e não formal.

O Artigo 82 do programa faz duas recomendações. Na primeira, enfatiza a necessidade de que organizações governamentais e não governamentais intensifiquem a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos das Nações Unidas.

A segunda recomendação do Artigo 82 da Declaração do Programa de Ação de Viena destaca a Educação em Direitos Humanos e recomenda a instituição de uma década para o tema.

> Os Governos devem iniciar a apoiar a Educação em Direitos Humanos e efetivamente divulgar informações públicas nessa área. Os programas de consultoria e assistência técnica do sistema das Nações Unidas devem atender imediatamente às solicitações de atividades educacionais e de treinamento dos Estados na área dos direitos humanos, assim como às solicitações de atividades educacionais especiais sobre as normas consagradas em instrumentos internacionais de direitos humanos e no direito humanitário e sua aplicação a grupos especiais, como forças militares, pessoal encarregado de velar pelo cumprimento da lei, a polícia e os profissionais de saúde. Deve-se considerar a proclamação de uma década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, visando a promover, estimular e orientar essas atividades educacionais.

Em 1995, as Nações Unidas proclamaram a Década das Nações Unidas para a EDH atendendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. O documento que apresentou as diretrizes da década foi a Resolução 49/184, aprovada na Assembleia Geral de 23 de dezembro de 1994.

A Oficina do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, em novembro de 1997, organizou e apresentou à comunidade internacional as "Diretrizes para elaboração de planos nacionais de ação para a educação na esfera dos direitos humanos", como marco referencial das atividades da Década das Nações Unidas para educação na esfera dos direitos humanos (1995-2004).

O Plano de Ação para a Década para a Educação em Direitos Humanos foi proclamado na Assembleia Geral no dia 22 de dezembro de 1995 através da Resolução 50/177. Esse plano defende a necessidade de um plano de ação para Educação em Direitos Humanos no sentido de cooperar na missão dos Governos em cumprir os acordos assumidos com relação à Educação em Direitos Humanos no âmbito da política internacional de direitos humanos.

Os instrumentos normativos presentes são os Parágrafos 33 e 34 da Declaração de Viena e os Parágrafos 78 a 82 do seu Programa de Ação de Viena (1993), a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e o Programa Mundial Para Educação em Direitos Humanos em sua primeira fase (2005–2009). (ONU, 1998).

O documento A/52/469/Supl. 1 de 20 de outubro de 1997 define a Educação em Direitos Humanos como:

> *a Educação em Direitos Humanos pode ser definida como esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.*

O Plano de Ação para a Década tem os seguintes objetivos: a) avaliação das necessidades e formulação de estratégia; b) criação e fortalecimento de programas de educação no campo dos direitos humanos a nível internacional, regional, nacional regional e local; c) elaboração de material didático; d) reforço dos meios de comunicação; e) difusão global da DUDH.

Esse documento referencial destaca a necessidade da criação, instituição e fortalecimento de Programas de EDH nos planos internacional, nacional e local. A base para esse plano de ação fundamenta-se na perspectiva da associação entre os governos, dos governos às organizações não governamentais e vários outros setores da sociedade civil, objetivando a formação de cidadãos e cidadãs capazes de conhecer, defender e promover os direitos humanos.

Em 2011 a ONU aprova a Resolução AG/66/137 – Declaração das Nações Unidas para a Educação e a Formação em Direitos Humanos. Essa resolução disciplina sobre atividades educativas voltadas para a promoção dos direitos humanos.

2.2 A Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos se fortaleceu nos fins da década de 1980 por meio dos processos de redemocratização do país e das experiências pioneiras que surgiram entre os profissionais liberais, universidades e organizações populares na luta por esses direitos.

Na época algumas organizações ganharam credibilidade pelas suas experiências no campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Uma delas é a Rede Brasileira de EDH, fundada em 1995, que tem como finalidade reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolviam experiências nesta temática em diferentes partes do Brasil. A criação da Rede teve como referência a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a USP e a PUC-RIO.

Uma de suas atividades foi a organização do Primeiro Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (maio de 1997, com 1.250 participantes) e do Seminário de Educadores em Direitos Humanos, que contou com a participação de representantes de cinco Estados do Brasil. Este último resultou na elaboração de um documento, baseado na análise e discussão de pesquisas realizadas pelos integrantes da Rede em todo o Brasil.

A Rede foi também responsável por atividades de pesquisa, formação, elaboração e divulgação de materiais pedagógicos sobre EDH. A Rede possibilitou o intercâmbio de experiências sobre EDH. Entre os trabalhos realizados pela Rede estão a disponibilização e disseminação de documentos da ONU sobre direitos humanos.

As Instituições de Ensino Superior (IES) e ONGs reconhecidas nacionalmente e internacionalmente com trabalhos de pesquisa, ensino e extensão em EDH são:

- a UFPB, no Nordeste, com produção voltada para extensão e formação em nível de Pós- Graduação Lato sensu em Direitos Humanos. A ênfase maior do trabalho realizado pela UFPB era voltada para Segurança Pública e formação de redes de defesa dos direitos humanos através dos Conselhos de Direitos[11];
- a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), pelo Departamento de Direito com o oferecimento permanente da disciplina de direitos humanos; a definição de linha de pesquisa Direitos Humanos, Ética e Cidadania, nos cursos de pós-graduação em Teoria do Estado e Direito Constitucional; e realização de convênio com o Sistema Prisional com vistas a orientação e assistência jurídica; realização de seminários estaduais, nacionais e internacionais, além da produção de livros, cartilhas, jornais e textos sobre direitos humanos; celebração de convênios com instituições estrangeiras como o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, órgão da ONU responsável pela disseminação de informações sobre direitos humanos nas Américas.
- a Universidade de São Paulo (USP), pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV), que foi criado em 1987 com o objetivo de investigar as graves violações aos direitos humanos que aconteciam no período de transição política no Brasil. É um centro de pesquisa que adota as seguintes linhas de pesquisa: continuidade autoritária e construção da democracia; criminalidade violenta, estado de direito e violência social; pobreza, marginalização, violência e realização dos direitos humanos; desigualdade racial no acesso à justiça penal; conflitos fatais em embates com a Polícia Militar.
- A ONG NOVAMÉRICA, sediada no Rio de Janeiro, que desde o final da década de 1980 realiza trabalho de Educação em Direitos Humanos em parceria com entidades internacionais como: OEA, UNESCO, IIDH. Dos trabalhos realizados, os de maior relevância dessa ONG são sem dúvida: a) a difusão da EDH em nível nacional; b) produção de materiais didáticos sobre EDH e Educação Ambiental; c) a pesquisa sobre materiais de EDH produzidos na América Latina.
- Entre as instituições que realizavam trabalhos com enfoque em direitos humanos, e que não são IES e nem ONGs, vale ressaltar o trabalho da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. A entidade foi criada no período da luta pela redemocratização do Brasil, após o golpe de 1964. O principal trabalho dessa comissão foi combater a tortura e demais violações aos direitos humanos protagonizadas pelo aparato estatal de segurança.

[1] A Paraíba foi o primeiro Estado Brasileiro a constituir um Conselho Estadual de Direitos Humanos e a UFPB a primeira universidade no Brasil a criar uma Comissão de Direitos Humanos, fundada e presidida inicialmente por Rubens Pinto Lyra.

- O Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), vinculado à Universidade de Brasília, iniciou suas atividades em 1986 e tinha como objetivos: a) desenvolver pesquisa sobre paz e direitos humanos; b) manter programas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade envolvendo a comunidade; c) divulgar os resultados de suas pesquisas sobre a paz e os direitos humanos em eventos e publicações; e d) promover intercâmbios com centros que desenvolvem atividades similares. A contribuição do NEP pode ser exemplificada pelas pesquisas, pelo curso de extensão O direito achado na rua, que gerou publicações configuradas na coleção "O Direito Achado na Rua", e pela institucionalização da disciplina Direitos Humanos e Cidadania na Graduação.

A Década da ONU para EDH teve início em janeiro de 1995, e em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Esse Comitê reúne especialistas da área e teve como primeira missão elaborar o PNEDH, objetivando estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil.

O Plano teve seu lançamento em dezembro de 2003 pela Secretaria de Direitos Humanos, e teve como parceiros os Ministérios da Educação e da Justiça. É instrumento orientador e fomentador de ações educativas direcionadas às seguintes áreas temáticas: (a) Educação Básica, (b) Ensino Superior, (c) Educação Não-formal, (d) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, (e) Educação e Mídia. Cada uma dessas áreas está composta de programas e projetos a serem desenvolvidos tanto pelo governo como pela sociedade, divididos em ações de curto, médio e longo prazo. O PNEDH propõe-se a contribuir com a construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, envolvendo diferentes segmentos sociais, órgãos públicos e privados e esferas do governo.

O PNEDH (2006) tem como objetivos gerais:

a) destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos; f) propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da Educação em Direitos Humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência.

As propostas do PNDH-3 são consequência também da importante contribuição das Conferências Nacionais de Direitos Humanos, que desde 1996 são realizadas quase todos os anos, e tiveram em 2008 sua 11ª edição. O documento final dessa conferência serve de subsídio para a construção do Programa Nacional de Direitos Humanos 3. O Presidente da República assina o Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que depois é atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.

O PNDH-3 é estruturado em seis eixos orientadores, que contêm diretrizes, orientações e ações concretas para promover a igualdade entre os cidadãos, sendo o eixo V sobre a Educação em Direitos Humanos. Os seis eixos são: (i) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, (ii) Desenvolvimento e Direitos Humanos, (iii) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, (iv) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, (v) Educação e Cultura em Direitos Humanos e (vi) Direito à Memória e à Verdade.

Em 2010, com a promulgação do PNDH-3 observa-se que no Eixo V, que trata da Cultura de Direitos Humanos, a Diretriz 18,que aborda a Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos, para fortalecer a cultura de direitos sugere no Objetivo estratégico I a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A da cidadania em suas dimensões é uma experiência de constituição de um projeto de sociedade em que o eixo norteador é a EDH. A prática da promoção e defesa dos direitos humanos preserva na sociedade a convivência da diversidade.

2.3. Conceito de Educação em Direitos Humanos

Falar sobre direitos humanos implica a necessidade de haver sintonia entre o discurso e a ação de todos os envolvidos no processo. O bem coletivo vem em primeiro lugar. Educar para os direitos humanos dignifica o homem, faz dele protagonista de um projeto que tem como objetivo um mundo melhor, assegurando que o direito seja para todos.

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida.

É nesse processo que se constrói o conhecimento necessário para a transformação da realidade. Tal processo deve ser coletivo, integrado ao meio onde acontece, e em sintonia com as necessidades de quem dele participa.

Uma escola verdadeiramente cidadã deve apresentar-se à sociedade com projetos de transformação da realidade, que é adversa à dignidade da pessoa humana; deve procurar interagir com a sociedade, que enfrenta várias transformações.

Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade.

Os processos educativos, ao tempo em que tornam possível às pessoas e aos grupos que deles participam se afirmarem desde o lugar onde atuam, e a partir do qual constroem sua visão de mundo, tornam possível, também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação. Como bem afirma Freire (1980, p. 25), "a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade".

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros.

A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence. Magendzo (2003) situa a dignidade humana como valor fundante das relações humanas e que para tanto deve ser entendida como elemento essencial para a democratização da sociedade. Para o autor, o respeito à dignidade humana deve permear as relações no tecido social, de forma que a vigência dos direitos humanos se materialize na democracia social, econômica e cultural.

O momento atual é profícuo para a discussão e a proteção dos direitos humanos. É um desafio que está posto para a sociedade, está além de conhecer, pois envolve a tomada de consciência e o compromisso de lutar para transformar essa realidade. Nesse sentido, citamos Candau (2001):

> O direito à vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos, deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais e culturais. Esta é uma afirmação com dimensões planetárias, raízes antropológicas, éticas, políticas e transcendentais, que aponta à construção de uma alternativa para um futuro mais humano para o nosso continente e a escala mundial (p. 35).

A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor.

O PNEDH conceitua a Educação em Direitos Humanos como:

> *"um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações".*

Urgate (2003, p. 2) assevera que um dos componentes do direito à educação é o direito à Educação em Direitos Humanos e esta, por sua vez, consolida seu sentido pleno ao afirmar a dignidade da pessoa humana.

> Esta é uma educação em sentido pleno, já que ajuda a alcançar o desenvolvimento pessoal na sua plenitude, que é o fim primeiro o qual se orienta a educação. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos vem destacar o núcleo da autêntica educação e através dela tomar parte do direito à educação. De uma reflexão sobre

a Educação em Direitos Humanos, se pode afirmar que esta educação é um meio idôneo para afirmar a dignidade humana, contribuir para o desenvolvimento pleno, fomentar o respeito aos demais direitos humanos, estimular a participação social e favorecer o respeito a um mesmo e a todos os demais.

Felisa Tibbitts (2002) relaciona a Educação em Direitos Humanos às lutas para encontrar uma melhor maneira de concretizar os princípios dos direitos humanos. A educação nesse processo favorece a promoção desses direitos e catalisa as transformações sociais necessárias para o respeito à dignidade da pessoa humana.

Poma (2002) enfatiza a importância da EDH e chama atenção para o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que coloca a dignidade da pessoa humana em primeiro plano. Esse artigo afirma: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade".

> Uma significação fundamental nesta nova consciência do ser humano repousa na noção de dignidade. A dignidade da pessoa é aquela condição em virtude da qual cada ser humano pode exigir ser tratado como semelhante a todos os demais, seja qual for seu sexo, cor da pele, ideias, etc. A dignidade que tem cada ser humano é justamente o que nos serve para reconhecer a cada um como um ser único e irrepetível. Diferentemente das coisas, que podem ser substituídas, ou compradas, o ser humano não tem preço, tem dignidade (p. 22).

A dignidade da pessoa humana confere valor imensurável à vida humana. Flowers (1998) diz que a educação tem papel essencial nesse contexto na medida em que estimula o desenvolvimento humano e dá suporte à sociedade para: compreender o contexto social e político que a envolve; reconhecer os próprios prejuízos; assumir a responsabilidade de defender seus direitos e os direitos dos outros; e preparar para a mediação e a solução de conflitos.

Os direitos humanos são reconhecidos como conjunto de direitos individuais e coletivos, que devem ser respeitados, promovidos. Existem leis internacionais e nacionais que, desde a promulgação da DUDH em 1948, garantem a efetivação dos direitos humanos em vários países.

Nesse diapasão é importante fazer referência a Misgeld apud Poma (2002, p. 149) que afirma que:

> *Assumir os direitos humanos como um humanismo de reconhecimento significa reconhecer a vulnerabilidade de todos os seres humanos como seres mortais e especialmente aqueles mais expostos à dor e ao sofrimento. Desta maneira, os direitos humanos operam como a consciência ética da vulnerabilidade humana, sobretudo quando ela é levada a limites inimagináveis de violência de uns contra os outros. Dali, os direitos humanos aportem a uma "unificação da universalidade dos sofrimentos".*

Poma (2002) coloca que a nossa vulnerabilidade e o reconhecimento do outro são fortalecidos pelos direitos humanos como forma de construir novo humanismo. Requer para a sua efetivação não só boa vontade das pessoas, mas uma ação coletiva e deliberada da sociedade.

A solidariedade deve orientar as diversas formas de organização da sociedade. Nesse contexto, a cooperação, a reciprocidade e a colaboração são essenciais, e esse processo de reconhecimento pode ser entendido como solidariedade.

A Educação em Direitos Humanos abarca práticas pedagógicas, políticas e de militância na defesa dos direitos humanos. Portanto, existe na vida cotidiana a necessidade de criar espaços discursivos e práticos sobre a participação de todos em ação recíproca de responsabilidade na defesa dos direitos humanos. Levinas (2000) sustenta que cada um de nós é responsável pelo outro e pela responsabilidade dos outros.

> A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano da consciência de si, deposição que é precisamente sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. (P. 92-93.)

O respeito aos direitos humanos implica reconhecer os deveres humanos e estes últimos, por sua vez, implicam um agir consciente e coerente com o discurso e ser responsável pelo outro. O sentido último da Educação em Direitos Humanos é a formação do sujeito de direito que tem como aspiração acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social.

O exercício de direitos e deveres implica conhecimento da realidade, na vivência da responsabilidade com liberdade e com autonomia. A ética propõe um estilo de vida objetivando a realização plena do homem no âmbito da história em um projeto sociopolítico de comunidade. Ela dá o direcionamento à vida do homem, em seu comportamento pessoal e suas ações coletivas.

Como um fio condutor, a ética direciona as grandes decisões humanas, gerenciando os conflitos de liberdade e apontando para caminhos da construção pessoal e coletiva, assim como adverte contra as ameaças de destruição do bem e da justiça e chama atenção para o respeito que devemos ter ao outro.

O respeito ao outro significa respeitar os valores republicanos e os valores democráticos. O segundo documento da Rede Brasileira de EDH assim expressa seu entendimento sobre valores republicanos e valores democráticos:

> Por valores republicanos entendem-se: (a) O respeito às leis, legitimadas pela aprovação soberana do povo e acima das vontades particulares; (b) O respeito ao bem público, acima do interesse privado; e (c) O sentido da responsabilidade no exercício do poder, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam professores, sejam gestores do ensino. [...]
>
> Por valores democráticos entendem-se: (a) O amor à igualdade e consequente horror aos privilégios; (b) A aceitação da vontade da maioria legitimamente formada, decorrente de eleições ou de outro processo democrático, porém com constante respeito aos direitos das minorias; e (c) Em consequência dos tópicos acima, configura-se como conclusivo o respeito integral aos Direitos Humanos.[...]

Janine (2002) coloca que os valores democráticos e os valores republicanos devem ser incorporados ao cotidiano das pessoas em seu sentido mais íntimo (aquele que governa a vida privada) e não só na esfera pública. Esta é uma tarefa difícil de ser executada, mas que pode ter na EDH um espaço de construção de uma responsabilidade coletiva.

Em alguns aspectos, encontrar situações em que não há o respeito a esses valores. A frase célebre "os fins justificam os meios" nos parece orientar a práxis que tem levado a "[...] uma cultura de desencantamento, somada a uma versão minimalista da democracia (uma democracia reduzida ao rito eleitoral e estranha à participação substantiva), ajuda a expropriar as pessoas da capacidade de decidir" (NOGUEIRA, 2001, p. 120).

O Artigo 26 da DUDH diz que: "A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais". Corroborando essa afirmativa, Pacheco (2002) argumenta que o direito à educação deverá ser convertido no pilar do cumprimento dos demais direitos e que a educação para os direitos humanos deve ser inserida nesse processo.

Tornar o direito à Educação em Direitos Humanos como marco a ser conquistado é imperativo no mundo atual. Ainda segundo Pacheco (2002), essa forma de educar transcende ao conhecimento do direito: implica em estar preparado para exigi-lo, conhecer os mecanismos legais e institucionais de sua exigibilidade, saber onde lutar por seus direitos e as consequências pessoais e sociais de não fazê-lo; tem um caráter multiplicador da eficácia desses direitos a partir da apreensão conceitual de princípios éticos; impõe o exercício constante na proteção da vida e exige que os direitos sejam efetivados para que todos tenham uma vida digna.

A EDH concebe possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, podendo preparar as pessoas para compreender e intervir na realidade. Ela deve ser problematizadora, geradora de conhecimento e conteúdos de acordo com as pautas e demandas da sociedade.

Educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa. Essa ação requer a constituição de alianças entre os membros da sociedade civil, formando redes, e entre o estado e a sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos se insere num paradigma: por um lado a dignidade humana é central; por outro, se descentraliza ao intensificar a interculturalidade da sociedade. Ou seja, ao passo que os direitos humanos defendem a dignidade do indivíduo, ela também defende a dignidade da coletividade. Isso é transitar por uma sociedade democrática.

Nessa perspectiva, a sociedade civil, os movimentos sociais e as instituições formais de construção do saber constroem suas articulações e intercâmbios, constituindo redes de ações solidárias e emancipatórias. Essas ações tornam possível a fundação e/ou consolidação da cidadania e da democracia, possibilitando a participação de todos os segmentos da sociedade onde existe convergência das forças sociais que congregam o movimento pelos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos deve ser orientada para a comunidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. Por sua própria natureza, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir poderosamente para renovar o processo educativo.

Os efeitos esperados são: (1) envolvimento e compromisso das pessoas comprometidas na luta pela defesa e proteção dos direitos humanos, que tornarão possível a continuidade das ações com novos atores e instituições; (2) consolidação da EDH como uma política pública através da geração de programas e projetos educativos com vistas a promoção e defesa dos direitos, valores e normas dos direitos humanos no sistema de educação formal; construção de processo de interlocução entre os espaços formais de educação e os espaços não formais; (3) estabelecimento de ações solidárias pelos docentes, discentes e técnicos administrativos, através de atividades educativas que tenham a EDH como eixo norteador.

Desenvolver a EDH requer uma práxis crítica e reflexiva. Freire (1991) afirma que as principais consequências dessa proposta foram: desenvolvimento de uma identidade coletiva onde o sentimento de pertencimento ao grupo permite convivência democrática

e crítica, onde todos se respeitam; melhoria na autoestima dos alunos e maior confiança nos relacionamentos e na tomada de decisões; desenvolvimento de habilidades na solução de conflitos; e aumento da capacidade de argumentar apresentando pensamento lógico fundamentado em conhecimentos adquiridos durante os processos educativos.

Nesse contexto, o exercício da solidariedade – em que há o reconhecimento do outro como alguém que tem dignidade – e a ação de quem se reconhece como sujeito de direitos deve acontecer simultaneamente. Quando acontecem processos dessa natureza pode-se perceber que o compromisso apenas individual não existe e o bem coletivo passa a ser vivenciado.

Rodino (2003) propõe um entendimento mútuo para a assimilação de alguns conceitos sobre Educação em Direitos Humanos que são utilizados por vários atores no campo social, acadêmico e político. A autora considera que: "A abordagem de um tema educativo como este apresenta algumas dificuldades desde o início. Na mão um, em grande escala e a possibilidade de diferentes ângulos de abordagem e ênfase, embora os termos utilizados sejam os mesmos".

Rodino (2003) afirma que a EDH significa que todas as pessoas, independentemente do que são ou representam, tenham a possibilidade concreta de receber educação sistemática, ampla e de boa qualidade que lhes permita: compreender seus direitos humanos e suas respectivas responsabilidades; respeitar e proteger os direitos humanos de outras pessoas; entender a inter-relação entre direitos humanos, estado de direito e governo democrático, e exercitar, em sua interação diária de valores, atitudes e condutas consequentes com os direitos humanos e os princípios democráticos.

A implementação da EDH é um projeto complexo, e exige bastante desprendimento dos participantes, pois realizar uma formação em Direito Humanos demanda posicionamento definido quanto à divulgação da cultura do direito.

Para que esse compromisso tivesse a legitimidade que lhe é devida, foi necessária a criação de dispositivos normativos como decretos, resoluções, que dão base legal ao projeto. Apesar de toda a positivação para dar validade a essa forma de educar, para sua real execução e efetividade é imperiosa a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que deem orientações para sua prática e funcionalidade.

UNIDADE 3

3.1 As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos: dimensões e princípios

O caminho percorrido para o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH não foi simples. Já é um desafio recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional.

No Brasil, a maior inquietação estava em elencar a forma que mais se adequasse à nossa realidade, pois de nada adiantaria produzir um complexo compêndio de normas sem que houvesse aplicabilidade, e principalmente identificação com as entidades educacionais brasileiras. Por essa razão, a elaboração das Diretrizes foi bastante cautelosa ao determinar as estratégias metodológicas para a introdução dos Direitos Humanos na estrutura educacional.

De acordo com o Parecer Nº 8/2012 CNE/CP, as Diretrizes Nacionais para a EDH são produto de reuniões da comissão do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno e da Comissão Interinstitucional. Vale dizer que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, a Secretaria de Educação Básica, a Secretaria de Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos compõem essa Comissão Interinstitucional.

Primeiramente, foram realizadas reuniões entre a Comissão Bicameral do Conselho Pleno do CNE e da Comissão Interinstitucional. Noutro momento, foram necessárias mais duas reuniões com especialistas que colaboraram para a formalização do Parecer, dando abertura para a Resolução N°1/2012 CNE/CP, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EDH a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições (Art.1).

Conforme o texto do parecer citado, o maior propósito da Resolução é abarcar os reais interesses e anseios da comunidade educacional em relação à Educação em Direitos Humanos e os caminhos para sua execução. As DNEDH não representam uma fórmula acabada para eliminar as dificuldades da efetivação da EDH. Trazem parâmetros que esclareceram como se deve proceder, permitindo que os trabalhadores em educação, a comunidade escolar e os gestores ficassem livres para adequar as propostas às suas realidades.

Uma das concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é a da *educação para a mudança e a transformação social*. Essa transformação proposta está relacionada a fazer com que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação.

Essa reavaliação nada mais é do que a conquista do entendimento crítico, em que os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, através da educação dos valores humanísticos.

Deve-se ter prudência ao falar sobre formação para Educação em Direitos Humanos, não esquecendo que o sujeito é um conjunto das experiências vividas e, assim, possui conceitos e verdades que ele mesmo construiu. A sugestão das Diretrizes não é educar partindo da premissa de que o indivíduo desconhece seus direitos, uma vez que esse indivíduo tem um conhecimento prévio sobre a temática. Ao contrário, as Diretrizes sugerem uma restauração de valores pelo conhecimento dos direitos humanos.

O exposto serve como fundamento para a forma como irá ser abordado o método de aplicação das ações para a Educação para os Direitos Humanos: o **empoderamento**. Não se trata de uma formação de cunho filantrópico (ajudar por querer ver a pobreza, a discriminação e as desigualdades sanadas), mas de dar à pessoa ferramentas, para que ela própria possa sair dessa situação que impede seu reconhecimento como pessoa de direito. O empoderamento será a chave-mestra da análise metodológica das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Dentre as diversas dimensões de empoderamento, a dimensão que mais se aproxima do que propomos fundamenta-se em: Magendzo (2002); Freire (1972); Candau (1995); Sacavino (2000); Carbonari (2007). Trata-se de compreender o empoderamento das pessoas como uma condição para a obtenção de acesso aos bens que o desenvolvimento sustentável proporciona a partir do resultado de uma transformação do meio onde vive. Essa transformação deverá ser um processo construído a partir da leitura crítica do mundo e dos espaços com que se relaciona, reconhecendo-se como sujeito de direitos e deveres e exercendo a solidariedade com o outro.

Sacavino (2000) propõe uma educação para os direitos humanos e para a democracia com vista à promoção da democracia participativa. A autora recomenda o reconhecimento dos direitos como uma forma de empoderamento de atores sociais, especialmente os marginalizados e os excluídos.

O conceito de empoderamento adotado por Sacavino (1998) apud Morgado (2001) é:

> Empoderamento significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão(ã). É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc., todos esses grupos que o sistema dominante os faz crer que não têm poder, porque o poder

está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e inversores financeiros, principalmente.

A educação, neste contexto, tornará o sujeito mais consciente e comprometido com a melhoria das condições gerais de vida, sendo, portanto, elemento crítico e necessário no processo educativo.

3.2 Contextualização e aplicação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incetivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana.

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças.

Werthein (2002) ensina que uma Cultura de Paz se constitui através de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida. Viver uma Cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas.

Pode-se notar, então, que a educação, quando aplicada em prol da sociedade, é fator de desenvolvimento, criatividade e inovação, capaz de modificar e transformar vidas, descortinar situações novas de cidadania, contribuir para o progresso de "mudança de vida", tornando o ser humano mais responsável e solidário com suas ações e atos cotidianos.

Todos os argumentos elencados justificam as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, pois conscientizam os educadores de sua importância na formação de cidadãos para conseguirem passar aos educandos a certeza de que eles também são agentes dos direitos humanos.

Torna-se apropriado falar do Artigo 3°, de forma sintética, das DNEDH para que se

entenda que os interesses contidos no discurso sobre os princípios da EDH, dessa forma, auxiliem a compreensão do documento.

O princípio da ***dignidade humana*** coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação. Qualquer iniciativa deve obedecer, ou pelo menos levar em consideração, a promoção dos Direitos Humanos e da valorização da dignidade do homem.

A respeito do princípio de ***igualdade de direitos***, orienta a realizar a justiça social, que é muito além de tratar a todos como iguais, é dar a cada indivíduo a atenção e a importância que merece, percebendo as necessidades individuais.

Já o princípio do ***reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades*** fala da existência da pluralidade de sujeitos, onde podem nascer os preconceitos e as discriminações. Esse norte aconselha como honrar as diferenças de cada um e assim construir um ambiente de valores igualitários.

A ***laicidade do Estado*** é o princípio que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, mantendo a imparcialidade da pedagogia ao disseminar os saberes, garantindo a diversidade das crenças.

O princípio da ***democracia na educação*** tangencia os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, e principalmente dos Direitos Humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional.

O princípio da ***transversalidade, vivência e globalidade*** levanta a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos na edificação das metodologias para Educação em Direitos Humanos. Refere-se, também, à globalidade, que quer dizer o envolvimento completo dos atores da educação.

Por fim, o princípio da ***sustentabilidade socioambiental*** informa que a Educação em Direitos Humanos deve incentivar o desenvolvimento sustentável, visando o respeito ao meio ambiente, preservando-o para as gerações vindouras.

A partir dessa referência do documento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tem-se o liame para se chegar ao ápice desse trabalho, que é justamente analisar as metodologias de aplicação da EDH no sistema educacional formal.

O Art. 4º cita então as dimensões envolvidas no processo sistemático de Educação em Direitos Humanos, especificando que a aplicação das diretrizes deve ocorrer de forma integral, englobando diversos aspectos envolvidos no cotidiano dos educadores, dos educandos e de toda a comunidade escolar.

No aspecto cognitivo destaca-se a importância da apreensão dos conceitos e conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, uma vez que o sujeito

só poderá sentir-se efetivamente consciente de seus direitos se souber quais são esses direitos, como surgiram, como se desenvolveram, que lutas históricas foram travadas no processo de construção e fortalecimento desses direitos.

No aspecto social e atitudinal, há que se destacar a necessidade de que o espaço escolar seja um lugar de afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que a todo momento e em todas as situações, estejam preservando a cultura de vivência do respeito aos direitos humanos.

No aspecto relacionado à gestão e ao funcionamento das escolas, há que se pensar no desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, elaborados com o objetivo de fomentar a Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido cabe ainda sugerir o fortalecimento de práticas individuais e sociais que busquem a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

As dimensões citadas nas DNEDH são interdependentes e inseparáveis, uma vez que o desenvolvimento de uma delas implica no desenvolvimento das demais e que apenas juntas alcançarão os resultados desejados. Importante destacar, então, a necessidade de análise e verificação das relações interpessoais que se estabelecem nos cenários escolares, pois seria incoerente ensinar aos alunos noções de cidadania, se a escola não disponibiliza um espaço e um momento para ouvi-los. Tampouco se torna ineficaz criar práticas democráticas para a gestão escolar, se os alunos de lá egressos não souberem como se posicionar no mundo em relação a situações de violência, preconceitos contra as pessoas a seu redor, já que não conhecem documentos legais básicos.

Evoluindo nessa linha de pensamento, acredita-se que a gestão e os demais profissionais da educação devem ser o ponto de partida para a implantação e a disseminação das práticas educativas voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

As DNEDH citam em seus arts. 8º e 9º a necessidade de inserção de conhecimentos alusivos à Educação em Direitos Humanos nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais de todas as áreas de conhecimento e especialmente dos profissionais da educação. Para que a formação dessa consciência cidadã junto ao universo escolar aconteça é imprescindível que as pessoas que fazem a escola estejam preparadas para fazê-lo.

A preparação dos profissionais da educação, em especial os gestores, deve passar pela aquisição de conhecimentos embasadores da cultura de respeito aos Direitos Humanos. A partir desses conhecimentos, será possível fazer uma leitura crítica da realidade de suas escolas, com vistas a detectar oportunidades, espaços e cenários onde se torna possível aplicar e inserir os princípios e dimensões contidos nas DNEDH.

3.3. As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica

O Art. 22 da LDB informa que a educação básica tem o objetivo de fazer com que o educando se desenvolva, garantindo meios para formação para o exercício da cidadania, que o levará a florescer no trabalho e na educação continuada, se for seu intuito. A mesma lei explica que a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação desses direitos.

A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. As Diretrizes destacam princípios educacionais que a norteiam e que são definidos no PNEDH, e chama a atenção para a importância de se alicerçarem Projetos Político -Pedagógicos nos princípios, valores e objetivos da EDH, para as instituições de ensino.

Tais projetos, para essa modalidade de ensino, devem levar em consideração que *"a escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano". Tendo em vista que "a socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivadas na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras".*

Outro aspecto importante a ser observado é que a educação em Direitos Humanos, na educação básica, deve ter o cotidiano como referência para ser analisado, compreendido e modificado. Isso requer o exercício de cidadania de todos os envolvidos no processo de construção e conhecimento sobre os Direitos Humanos.

Sob a perspectiva das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar:

- *construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;*
- *discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;*
- *trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;*

- *tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;*
- *trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora.*

Os desafios a serem enfrentados, na implantação dessas metodologias, no âmbito legal e prático das políticas educacionais brasileiras e que obstaculizam a concretização da EDH, nos sistemas de ensino, é a inexistência na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH. Desafios estes que *"precisam ser enfrentados coletivamente para a garantia de uma educação de qualidade social que possibilita a inclusão e permanência dos/as estudantes com resultados positivos no ambiente educacional e na sociedade quando assentada na perspectiva da EDH"*. (DNEDH)

Do ponto de vista documental, as DNEDH explicitam, em seu Art. 6º, que a Educação em Direitos Humanos deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos constitutivos e orientadores do funcionamento escolar, a saber: Projetos Político-Pedagógicos (PPP); Regimentos Escolares; Planos de Desenvolvimento Escolar (PDE).

Além disso, os materiais didáticos e pedagógicos com que a escola trabalha devem trabalhar o desenvolvimento da formação de alunos voltada para o fortalecimento da concepção de respeito aos Direitos Humanos.

Atendendo à segunda fase do PMEDH, as DNEDH propõem ações a serem implementadas pelas instituições de ensino superior, que têm o encargo de formar cidadãos e cidadãs éticos comprometidos com a construção de um mundo melhor, com a defesa dos Direitos Humanos e dos valores da democracia, visando atender ao atual desafio dos Direitos Humanos, que é livrar o homem da discriminação, da pobreza e do preconceito.

As IES são responsáveis pela formação de profissionais com um mínimo de sensibilidade para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos. Fez-se assim, pela implementação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – 2, em 2010, em que instrui as IES a formarem para os valores humanos.

UNIDADE 4

4.1 Proposta metodológica para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica

A Educação em Direitos Humanos deve ser entendida como um caminho facilitador para a concretização de um projeto pedagógico em que todos os membros da comunidade escolar sejam sujeitos dessa ação. Essa educação deve permitir a percepção integral do contexto em que está inserida em suas várias dimensões, a saber: éticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais; (b) que o processo seja articulado de forma transversal; e (c) que o educando participe do processo em todos os momentos, seja na construção e aplicação do conhecimento, no enfrentamento de situações críticas, propondo soluções e tendo autonomia para superá-las.

Tal educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. Como processo educativo, a Educação em Direitos Humanos é um chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética. E um dos instrumentos de que a sociedade dispõe no momento para recriar valores perdidos ou jamais alcançados.

A escola deve estar comprometida com uma educação em que os alunos aprendam a estabelecer suas próprias metas, com consciência do que estão fazendo, ultrapassando seus próprios limites, sem competição, assumindo uma postura ética. Devem buscar a satisfação de suas necessidades diárias, fortalecendo sua autoestima e aprendendo a assumir responsabilidades por suas próprias opções e ações.

A EDH deve acontecer transversalmente, de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo e a própria organização da escola. Essa forma de ensinar estimula o diálogo, podendo preparar o educando para compreender e intervir na realidade.

Nesse sentido, a negociação de saberes, segundo Magendzo (2002), deve buscar consensos nas diferenças e nos diversos espaços sociais. O desenvolvimento humano ocorre em uma realidade social. O conhecimento sobre os direitos humanos se arquiteta na medida em que os homens tomam consciência das diferentes "verdades" sobre liberdade, justiça, igualdade, dignidade humana e principalmente sobre situações em que os direitos humanos são violados em suas vidas. (MAGENDZO, 2005).

Consideramos que qualquer discussão sobre educação passa obrigatoriamente pela indagação dos direitos fundamentais do ser humano, que nasce com atributos e predicados que lhe conferem esses direitos em condições de igualdade, respeito e dignidade. O direito à educação está inserido nos direitos fundamentais e, portanto, não pode ser privilégio de alguns, mas deve ser assegurado a todos os cidadãos do mundo como uma condição necessária para o exercício da cidadania e uma existência digna.

O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade.

O conjunto de atividades criadas, desenvolvidas e vivenciadas nas escolas deve ser estimulado sob o ponto de vista da criatividade como uma potencialidade humana possível de ser desenvolvida de modo a estimular práticas interdisciplinares mediante diversas estratégias, como objetivo da aquisição do conhecimento e do desenvolvimento do gosto pela pesquisa em relação ao estudo do meio ambiente.

A Educação em Direitos Humanos concebe uma escola viva e dinâmica, com práticas educacionais que estimulem a participação de toda a comunidade escolar no seu destino e que legitimem processos participativos. Assim como por acreditarmos ser necessário estar em sintonia com uma educação dialógica como um meio para a construção da cidadania, viabilizando um trabalho "com" os envolvidos e não somente "sobre" eles.

Para tanto, é necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas contemple estratégias como: (1) incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações; (2) estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno um encontro com a realalidade e se for o caso, sua transformação; (3) selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido; (4) tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica; (5) dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade; (6) construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos alunos.

Os projetos curriculares podem trazer concepções capazes de contribuir para a leitura crítica do mundo. Torna-se importante, então, traçar objetivos compatíveis com a formação com foco em temáticas da vida cotidiana, solidariedade, compaixão e justiça, por exemplo.

Corroborando essa ideia, Rayo (2001) considera a educação imprescindível no processo de construção de uma sociedade justa. Para tanto, recomenda a implementação da tríplice finalidade da educação para os direitos humanos e para a paz, que é informação, formação e transformação.

Uma das tarefas da educação é a reconstrução cultural da sociedade, devendo primeiro formar sobre os conhecimentos mundialmente construídos, reconhecendo-os como obra da humanidade. Isso inclui as limitações, preconceitos, suas causas e os obstáculos, assim como fazer uma reflexão sobre a participação dos agentes sociais nesse processo e quais os caminhos para a promoção das transformações emancipatórias necessária.

A DNEDH propõe mudanças no processo educacional de maneira que "a inserção de conhecimentos relativos à EDH" deve ser articulada: "I – pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III – de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade".

O Artigo 6º das DNEDH indica alguns elementos que devem ser considerados na construção da transversalidade em processos educativos em Educação em Direitos Humanos, a saber: o Projeto Político-Pedagógico; os Regimentos Escolares; o modelo de gestão; os processos avaliativos; e na produção dos materiais didáticos.

Através da EDH, transmite-se uma ética da atenção e do cuidado com o "outro", uma atitude, uma prática, para que todas as gerações tenham mais atenção aos jovens em razão do futuro que representam e às gerações mais velhas pelo que elas representam enquanto construção história. Nesse contexto, a EDH contém valores da justiça para os outros e de solidariedade com os outros, de responsabilidade para com os outros, de acolhida aos outros e de respeito com todas as pessoas. É mudar. O direito humano não é de um só e sim de todos, como já mencionado.

O comportamento humano configura ações que produzem consequências. Por conseguinte, educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática. Essa preparação, entretanto, deve priorizar o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade.

Os processos educativos, ao mesmo tempo em que tornam possível às pessoas e aos grupos que deles participam se afirmarem desde o lugar onde atuam, e a partir do qual constroem sua visão de mundo, tornam possível, também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação. Como bem afirma Freire (1980, p. 25), a educação para a libertação "é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade".

4.2 Gestão democrática

Uma escola pautada na gestão democrática deve criar espaços para o desenvolvimento das ações educativas onde mais do que "falar" ou "refletir" sobre os direitos humanos eles sejam vivenciados na prática. Os procedimentos e as práticas devem garantir a participação da comunidade escolar. O diálogo deve permear a prática cotidiana na escola.

A gestão democrática é respaldada no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que trata dos princípios pelos quais o ensino será ministrado. Essa modalidade de gestão dever ser orientada pelos princípios: da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Os processos administrativos devem refletir as práticas democráticas adotadas na gestão, em que deve haver coerência entre a finalidade de formar para a cidadania e a democracia e os meios adotados para a construção desses fins. Portanto, para formar cidadãos democráticos a escola deve estar organizada fundamentada no diálogo, na transparência, na coerência, fomentando na comunidade escolar uma atitude de confiança e respeito.

A democracia que pode ser vivenciada na escola deve traduzir os princípios explicitados: nas normas; nas rotinas; no estilo de administrar; na mediação dos conflitos.

Como espaço para a convivência e para concretização de projetos coletivos a serem desenvolvidos na escola na perspectiva da sustentabilidade, recomenda-se à escola instituir equipes que tenham um grau de autonomia. Os conselhos escolares possibilitam uma integração da comunidade escolar com a comunidade do entorno da escola. Os grêmios estudantis contribuem para o aprendizado do fazer coletivo dos estudantes da escola, eles serão responsáveis por propor atividade culturais, reivindicar direitos a partir das demandas que a comunidade escolar lhes solicita.

4.3 Projeto Político pedagógico

A Educação em Direitos Humanos poderá promover o conhecimento necessário para a prevenção das violações dos direitos humanos, portanto deverá ser desenvolvida nos trabalhos ou na ação programática inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola. Nesse sentido, os processos educativos devem ser participativos, voltados para a construção e a promoção de valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade.

Nessa proposta educativa as práticas pedagógicas são regidas por princípios democráticos; toda comunidade escolar é responsável pelo processo, todos são protagonistas, porém sem perder de vista o respeito e a hierarquia; tem como prática cotidiana o diálogo, o princípio da democratização da educação.

A forma desta construção coletiva, a equipe que coordena a escola é autônoma para fazê-la, o mais relevante é efetivamente criar a cultura da participação cooperativa na escola dos processos pedagógicos, desde a educação infantil até o ensino superior.

4.4 Avaliação nos processos de inserção de conteúdos relacionados aos Direitos Humanos na Educação Básica

A avaliação é o processo mediante o qual se julga o mérito dos processos solicitados das pessoas ou grupos envolvidos. A avaliação deverá ser internalizada em todo o projeto, abrangendo toda a ação, desde sua concepção, elaboração, planejamento e gestão até sua conclusão.

Magendzo (2005) afirma que o propósito da avaliação na Educação em Direitos Humanos é investigar o processo educativo, observando: a articulação entre os diversos conteúdos e sua incidência no desenvolvimento e construção afetiva, intelectual, moral, cívica e cidadã dos estudantes. Para o autor a avaliação deve ser uma prática coletiva que demanda uma ação envolvendo professores e alunos onde cada um é responsável pelo processo educativo.

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico que envolve a temática de Direitos Humanos requer a incorporação da avaliação no seu desenho didático. Magendzo (2005), ao discutir critérios, processos e recursos para avaliação da Educação em Direitos Humanos, comenta:

> "A avaliação da Educação em Direitos Humanos nos desafia a pensar como e em que momento reunir a informação que nos permitirá construir aquela apreciação ou juízo. Pois, se a formação em direitos humanos compromete o âmbito afetivo, intelectual, moral e cívico é eminentemente um processo continuado e lento. Muitas vezes incluso não linear" (MAGENDZO, 2005, p. 1).

A educação, a informação e a orientação são fatores básicos para o desenvolvimento da responsabilidade individual e coletiva que possibilita a cada cidadã e cidadão uma ação positiva na solução dos problemas sociais. É nesse contexto que a avaliação se insere enquanto uma perspectiva de exercício da cidadania, "afirmando o ser humano, sujeito de direitos, no centro do desenvolvimento e da democracia". (CARBONARI, 2006, p.43).

Kemmis (1986) propõe um modelo de avaliação que dá ênfase aos processos em que exista a participação democrática e cooperativa, em que todos os implicados no processo educativo participem. Para esse teórico a avaliação é um processo de planejar, obter e sistematizar informações que permitam às pessoas e aos grupos interessados no debate crítico daquela ação educativa promover um debate enquanto construção de espaço político sobre o programa específico.

O objetivo da avaliação nesse caso não será resolver ou evitar um conflito, mas proporcionar a informação básica necessária para que os implicados no processo educativo possam resolvê-lo formulando os juízos correspondentes. A avaliação deve projetar-se em um sentido amplo sobre os componentes da educação com professores, currículo, administradores, alunos, problemas etc.

Os sete princípios da avaliação do modelo proposto por Kemmis (1980) dão ênfase: a) racionalidade ou sensatez; b) autonomia e responsabilidade; c) comunidade de interesses; d) pluralidade de perspectivas de valor; e) pluralidade de critérios de avaliação; f) oportunidade na elaboração e distribuição da informação; e g) adaptação. Para viver esses princípios é necessário articular ação e reflexão no ato de avaliar. É imperativo na atuação dos participantes e na tarefa de avaliar ter presente essa racionalidade em suas características. A autonomia permeia todo processo e possibilita uma ação cooperativa em que cada membro assume certa responsabilidade sem deixar de se relacionar com o resto dos participantes. Outras tarefas implícitas na avaliação consistem em tornar clara a natureza dos interesses de todos aqueles que participam do processo e do desenvolvimento educativo.

Nesse sentido, a avaliação deve facilitar o processo de negociação para harmonização evitando assim possíveis disparidades. Para tanto se exige uma tarefa esclarecedora da avaliação e esta pode contribuir para o alcance do acordo. O debate interno entre os participantes deve ser alimentado pelas informações, levando-se em consideração valores que promovam o desenvolvimento do processo educativo, e produzir-se paralelamente ao mesmo para facilitar seu aperfeiçoamento.

O domínio de técnicas que possibilitam a obtenção de dados acerca da realidade exige do avaliador saber descobrir e classificar os problemas e as questões na ordem de importância, que por sua vez orientam a avaliação. Porém, os processos avaliativos que tratam dos fenômenos sociais devem considerá-los como "ações" e interpretá-los como resultados de interações em que aspectos sociais políticos e culturais das relações são a base das atitudes de uma população.

Os indicadores considerados positivos nos processos avaliativos devem traduzir avanços no sentido de: 1) fazer uma articulação de esforços conjuntos orientados a al-

cançar resultados educacionais mutuamente benéficos; 2) identificar mecanismos que indicam processos que criem as condições que viabilizem os propósitos estabelecidos; 3) construir espaços de diálogo no sentido de que as decisões sejam tomadas coletivamente; 4) concretizar ações que permitam os fins educacionais propostos; 4) estabelecer a avaliação em todas as etapas do processo educativo; 5) promover o intercâmbio de experiências entre áreas, os participantes, os propositores, as comunidades beneficiadas; e 6) estabelecer meios para melhorar a qualidade da atividade educativa, que tem os direitos humanos como tema gerador.

4.5 Proposta de metodologia fundamentada no modelo problematizador de Magendzo (2005)

Para realização das atividades de EDH propõe-se um processo de pesquisa onde vivenciamos a avaliação para o empoderamento. Optamos pelo método do problematizador de Magendzo (2006).

O modelo problematizador caracteriza-se pela abordagem crítica, levando o educando ou o defensor dos direitos humanos à conscientização dos problemas ou dificuldades que afetam sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas.

O desenvolvimento humano ocorre em uma realidade social. O conhecimento sobre os direitos humanos se constrói na medida em que os homens tomam consciência das diferentes "verdades" sobre liberdade, justiça, igualdade, dignidade humana e principalmente sobre situações em que os direitos humanos são violados em suas vidas. (MAGENDZO, 2005).

O educando ou o defensor dos direitos humanos tem como característica própria explorar o meio em que vive e, por meio dessa exploração, constrói sua realidade e adquire novos conhecimentos. Nesse sentido, é necessário que o educador em direitos humanos promova uma reflexão e análise dos problemas e estimule os que dela participam a procurar soluções tendo como fundamento o respeito aos direitos humanos.

O desenvolvimento com preservação ambiental em países com grandes desigualdades sociais é uma questão política, ética e social complexa. Magendzo (2006) afirma que a EDH tem que contemplar e assumir essa complexidade se quer ser significativa e relevante. O modelo problematizador propõe uma leitura da realidade a partir de sua complexidade, pois...

incentiva os alunos a tomar consciência de que as situações relacionadas com os direitos humanos do conflito, tal como referido acima, porque os diferentes interesses estão em jogo os que estão contestando as quotas de energia. Pense sobre as tensões que surgem, por exemplo, entre a liberdade e a igualdade entre os interesses público e privado, entre o bem comum e bem individual, entre a liberdade e a ordem, entre justiça e misericórdia, entre o desejável e viável, ou entre o desenvolvimento econômico e desenvolvimento sustentável... (p. 88).

O modelo problematizador contempla três etapas, e que são caracterizadas a seguir:

- **momento do diagnóstico**, nesse momento todos que estão envolvidos com o processo avaliativo identificam situações problemáticas que serão objeto de análise e problematização. Procurando relacioná-los às questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Procurando, ainda, conexões com os aspectos essenciais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente e aos direitos humanos, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, fome, seca, degradação do solo etc. Nesse momento o aluno poderá vivenciar um processo de sensibilização, assim, deve receber informações suficientes para poder conhecer todas as dimensões do problema.

Magendzo (2006) afirma que cabe ao educador em direitos humanos adotar metodologias participativas para que no debate seja possível.

Colocá-los em uma situação de alerta e de discussão que os induza a concluir que o saber sobre os direitos humanos se alcança na medida em que se contrasta, se compara e se critica. Portanto, é um conhecimento que os questiona profundamente a eles em aspectos muito relevantes e fundamentais em suas vidas. (p. 91).

- **momento do desenvolvimento**, a primeira fase deste momento corresponde a delimitação do problema, seleção e sistematização das informações pertinentes e necessárias para sua solução, o que se dará em um processo de diálogo entre todos os participantes do processo. Depois de identificadas as situações problemas, cabe aos implicados no processo definir quais interesses estão em jogo, quem será beneficiado, quais direitos estão sendo violados e quais as repercussões sociais do que está sendo avaliado.

A busca por informações é essencial nesse processo, para tanto se faz necessário investigar fontes que possam fornecer subsídios importantes como autoridades, instituições, atores sociais, culturais e políticos e principalmente aqueles que de alguma forma estão relacionados à problemática.

Na última etapa desse momento, podem-se estabelecer categorias que posteriormente orientarão para elaboração de um documento, uma decisão a ser tomada. Cabe

ao coordenador do processo orientar os envolvidos no levantamento de hipóteses das causas e consequências da situação problema.

- **momento em que se levantam alternativas de soluções**, nessa proposta o objetivo será desenvolver um trabalho cuja meta seja estimular a cooperação, e desenvolver um sentimento de solidariedade, fraternidade e respeito mútuo: que haja uma unidade de pensamento de todos os participantes, no objetivo da construção de um saber coletivo.

Assim são elaboradas por todos propostas de soluções para o problema investigado. Essas soluções podem ser classificadas em três categorias de soluções: ações (conduzem os alunos a interagir direta e ativamente sobre o problema); atitudinais (correspondem a uma tomada de consciência acerca do problema, um desejo de tomar partido, se comprometer); e cognitivas (são aquelas em que o aluno oferece soluções discursivas e intelectuais sobre o problema).

Consideramos a participação a chave dos processos educativos, uma forma privilegiada de educar socializando emoções, valores, conhecimentos e comportamentos. Também entendemos ser importante a incorporação do conflito como parte e aspecto do processo para estimular o debate e fortalecer o reconhecimento das diferenças. O modelo adotado por Magendzo possibilita o desenvolvimento de um trabalho, que estimula a criatividade de quem participa, procura relacionar a participação, a investigação e as ações educativas como momentos de um mesmo processo. Tornando, portanto, a ação educativa um ato de produção de conhecimento.

Assim, podemos identificar pontos em comum entre a Educação em Direitos Humanos, a avaliação com enfoque nos direitos humanos e a avaliação do empoderamento: orientam a tomada de decisões; colocam a participação como elemento essencial; têm enfoque político; partem do contexto onde a ação social se desenvolve; destinam-se à solução do problema; e têm o diálogo como eixo integrador.

Considerações finais

A educação em direitos humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores dos direitos humanos. O reconhecimento pelo professor da importância dos direitos humanos serem trabalhados em sala de aula deverá estar em sintonia com o projeto político-pedagógico e com a gestão da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n° 9.394/1996) afirma o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação e destaca a escola como "um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos".

Um dos princípios presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a educação básica propõe que "a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica".

Nesse sentido, podem-se tecer algumas considerações e apresentar algumas propostas que indicam a existência de uma gama de possibilidades para a transformação da prática educacional e consolidação da educação em direitos humanos como eixo norteador para uma educação de qualidade.

Cada membro da comunidade escolar tem um potencial criativo, e a educação em direitos humanos oportuniza aos professores e alunos o desenvolvimento pleno desse potencial. Portanto, é necessário dar maior alcance aos processos pedagógicos onde se apresenta aos alunos uma maior variedade de experiências possíveis, oportunizando uma análise crítica da realidade.

Cabe à escola oferecer, a partir dos temas abordados, condições aos alunos de refletir e de tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade sejam discutidos de forma crítica e denunciados como contrários a uma cultura de respeito aos diretos humanos.

Uma educação de qualidade deve proporcionar vivências significativas no campo social e científico, que permitem ao aluno desenvolver seu potencial criador, mostrar a sua capacidade de realização. Portanto, na implementação do processo pedagógico é necessário difundir e intercambiar informações gerais e conhecimentos científicos, demonstrar e aprimorar seu comportamento social e contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade, cujo levantamento de problemas decorrentes das relações humanas e ambientais, leva à tomada de posição crítica em relação à qualidade de vida, contribuindo para a formação da cidadania.

O Artigo 6º das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos orienta que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior como importante instrumento para a garantia da educação em direitos humanos como um direito humano.

No projeto educacional de uma escola ou universidade pode-se vivenciar uma proposta democrática de educação através do enriquecimento das relações em sala de aula tanto entre professor e aluno quanto na comunidade como um todo, onde o diálogo e o respeito devam permear os processos educativos, da diminuição do distanciamento entre os graus hierárquicos estabelecidos na escola (diretor/coordenador/professor/alunos) e estimular maior envolvimento da comunidade escolar e não só de professores na realização de trabalhos e projetos na escola.

Desenvolver projetos em educação em direitos humanos permite ao educador adotar uma perspectiva interdisciplinar utilizando o conteúdo especifico de cada matéria e articulando outras áreas do conhecimento de modo a analisarem-se os problemas sociais e ambientais tendo como base o pensamento crítico e inovador.

É importante trabalhar com metodologias participativas que possibilitem organizar um ensino voltado para o desenvolvimento de futuros cidadãos que reconheçam a importância da educação como fator essencial para a formação de uma sociedade mais justa e comprometida com as questões sociais e ambientais.

Ao final deste trabalho, a lição que fica é que uma escola ideal que vive a Educação em diretos humanos é aquela que em seu projeto pedagógico, além da apresentação de conteúdos, propicia a prática de atitudes científicas e permite aos professores e alunos comungarem os valores humanos mais fundamentais como: a verdade, a responsabilidade, o respeito e o amor à vida.

Consideramos que este texto não esgota a questão da educação em diretos humanos, mas que pode servir de orientação para a realização de experiências inovadoras na escola e na universidade.

Referências

ABRAMOVICH, Victor. (2004), **Una aproximación al enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo de América Latina**, documento presentado en "Derechos y Desarrollo en América Latina: Una reunión de trabajo", Santiago de Chile, 9 al 10 de diciembre, [en línea]. Disponible em : <http://www.iadb.org/sds/SOC/publication/gen_2547_3973_s.htm>. Acesso em: 23 maio 2007.

BEDIN, Gilmar Antônio. **Os direitos do homem e o neoliberalismo**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

¬¬BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. 56 p.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -3)/**Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CANÇADO TRINDADE, A. A. Para um relato da elaboração da Declaração e Programa da Ação de Viena. "Balanço dos Resultados da Conferência Mundial dos Direitos Humanos: Viena, 1993". **Revista Brasileira de Política Internacional n. 36**, 1993, pp. 9-27.

CANDAU, Vera Maria. Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. Rio de Janeiro, **Cadernos Novamérica** n. 10, 2001.

CARBONARI, Paulo Cesar. **Realização dos Diretos humanos**. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

DEMO, Pedro. **Cidadania assistida e cidadania tutelada**. Campinas: Autores Associados, 1995

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. O desafio da Educação em Direitos Humanos. In: Cadernos **Nuevamérica**, Rio de Janeiro,1998, n. 78, p 10-13.

FLOWERS, Nancy. Educación en Derechos Humanos en Estados Unidos. In: **Temas de la Democracia**. Periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos. Programas de Información Internacional. Vol. 7, No. 1, marzo de 2002. Disponível em: <http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0302/ijds/ijds0302.htm>. Acesso em: 17 out. 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.

HUTCHEN, B. C. **Compreender Lévinas**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2007.

JANINE, Renato. Sobre ética e direitos humanos. Entrevista a **Revista Interface**. Disponível em: <http://www.renatojanine.pro.br/Entrevistas/botucatu.html>. Acesso em: 17 de dezembro de 2006.

JARES, Xésus. **Educación y Derechos Humanos**. Madri: Editorial Popular, 1999.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1986) **Becoming Critical**: Education, Knowledge and Action Research. Basingstoke: Falmer Press.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: 70 ed., 2000.

LIMA JUNIOR, Jaime Bevenuto. **Os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais como Direitos Humanos: uma justificação.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

LUSTOSA, Elvira Maria Batista. **A importância da assistência social na efetivação dos direitos humanos no Brasil**. 2002. Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

MAGENDZO, Abraham K. **Propuesta Hacia el nunca más desde la Educación en Derechos Humanos**. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación- PIIE. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: 2002.

_____. **Educación en Derechos Humanos**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em Defesa da Política**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

PACHECO, Francisco Antônio. La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación. San José. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003. (Serie Cuadernos Pedagógicos). Disponível em: <www.iidh.ed.cr.>. Acesso em: 15 fev. 2005.

POMA, Luis Sime. La educación en derechos humanos: una pedagogía del reconocimiento. In: **Hacia una pedagogía de la convivencia**. Lima: Fondo Editorial, PUCP, 2002. Disponível em: <http://blog.pucp.edu.pe/item/18676>. Acesso em: 26 jan. 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH -3)/Secretaria Especial dos

Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

SACAVINO, Susana. Direitos Humanos à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; FEITOSA, Maria Luíza P. A. M.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universária, 2007.

SARMENTO, George. **As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade**. Disponível em: <http://www.georgesarmento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. **As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade**. Disponível em: <http://www.georgesarmento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>. Acesso em: out. 2013.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; PICCIRILLO, Miguel Belinati. Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 61, fev 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5414>. Acesso em: ago 2013.

TIBBITTS, Felisa. Nuevos modelos de educación en derechos humanos. In: **Temas de la Democracia**. Periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos. Programas de Información Internacional. Vol. 7, No. 1, marzo de 2002. Disponível em: <http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0302/ijds/ijds0302.htm>. Acesso em: 17 out. 2004.

TOMASEVSKI, K. (2006). **The State of the Right to Education Worldwide**. Free or Fee: 2006 Global Report. Copenhague. Disponível em: <www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf>. Acesso em: 17 abril 2007.

TOSI, Guiseppe. A pesquisa em Educação no século XXI. **Anais do III Encontro de Pesquisa da UFPI**. Teresina, 2001. Mimeo.

TUVILLA, José Rayo. **Educar en derechos humanos**. Madri: Editorial CCS,1998.

_____. **Materiales para que el mundo cambie**. Asociación Mundial para la Escuela instrumento de Paz. 2004. Disponible em:< http://portail-eip.org/espagnol/dosieres/tuvilla3.htm>. Acesso em: 30 dez. 2004.

UGARTE, Carolina; NAVAL, Concepción. **Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO**. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, 2003. Disponível em: <http://www.unav.es/educacion/investigacion/lineas/ciudadania/PropuestasMetodologicasParaEducacionDerechosHumanos.doc>. Acesso em: 30 jul. 2005.

ANEXO

CONTEÚDO COM INFORMAÇÕES RELATIVAS ÀS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diretrizes	Resolução	Direitos Humanos
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.	Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS	Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.	Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. Art. 37 § 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.	Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em: III - Educação em Direitos Humanos como princípio nacional norteador Art. 13. IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana. Art. 16. V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; Art. 16. XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; Art. 17. II - d) realização, inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de representação estudantil, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir unidades escolares e sociedade livres de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.	Art. 40 § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS	Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.	Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.	Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social; Art. 2 . VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

		Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Art. 9º § 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização. Art. 11. § 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades. Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. Art. 17 § 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.
DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE ITINERÂNCIA	Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012.	Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes. Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.	V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios: I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos: I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas; III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada; IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

		Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	Resolução CNE/CP nº 10 de março de 2004.	Art. 2° § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.
DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.	Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

		II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Parecer CNE/ CP nº 8, de 6 de março de 2012. RESOLUÇÃO Nº 2, de 15 de junho de 2012.	O Conselho Nacional de Educação aprovou o homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global Art. 13 VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade; Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar: I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

©2013 Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR

REDAÇÃO
Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes e José Pereira de Souza

REVISÃO TÉCNICA
Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

IMPRESSO NO BRASIL
DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra desde que citada a fonte.
Tiragem: 30.000 exemplares

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR
SCS-B, Qd. 9, Lote C. Edifício Parque
Cidade Corporate – Torre A, 10º andar.
www.sdh.gov.br

direitoshumanos@sdh.gov.br
Siga-nos no twitter: @DHumanosBrasil

Projeto Gráfico, Diagramação e Editoração
PHÁBRICA DE PRODUÇÕES

DIREÇÃO DE ARTE
Alecsander Coelho e Paulo Ciola

DIAGRAMAÇÃO
Ana Cristina Dujardin, Marcelo Macedo, Ricardo Ordonez,
Rodrigo Alves e Tatiana Harada

ESTÁGIO
Marianna Büll

Fonte: Estrangelo Edessa e Candida
Gráfica e Editora Qualidade Ltda.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI
Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF
Esplanada dos Ministérios, bloco "L", ed. Anexo II, 3º andar, sala 309.
Telefone: (61) 2022-9211

ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Brasília

Dezembro/ 2012

Sumário

Siglas 03

Apresentação 05

Parte I

FUNDAMENTOS GERAIS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) 10

1. Contexto atual do movimento curricular no Ensino Fundamental 11
2. Ciclo de Alfabetização e Currículo: caminhos para assegurar o direito à aprendizagem 18
3. Ciclo de Alfabetização- Conceitos fundamentais: alfabetização e letramento 25
4. Ciclo de Alfabetização e Avaliação: diferentes possibilidades
   Avaliação diagnóstica/ formativa/ sistêmica 31

Parte II

DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM POR ÁREA DE CONHECIMENTO E COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA 34

Componente Curricular Língua Portuguesa 35

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa 36
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo 40
   - 2.1. Eixo Oralidade 43
   - 2.2. Eixo Leitura 47
   - 2.3. Eixo Produção de textos escritos 50
   - 2.4. Eixo Análise linguística 53
     - 2.4.1. Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade 53
     - 2.4.2. Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética 56

Área de Matemática 59

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Matemática 66
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo 70
   - 2.1 Eixo Números e Operações 71
   - 2.2 Eixo Pensamento Algébrico 76

2.3 Eixo Espaço e Forma 77
2.4 Eixo Grandezas e Medidas 80
2.5 Eixo Tratamento da Informação 83

Área de Ciências Humanas 85
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Ciências Humanas 87
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo 91
2.1. Eixo Organização do Tempo e Espaço 93
2.2. Eixo Produção e Comunicação 94
2.3. Eixo Identidade e Diversidade 95
2.4. Eixo Cartografia, Fontes Históricas e Geográficas 96

Área de Ciências da Natureza 98
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Ciências da Natureza 106
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo 107
2.1 Eixo Vida nos Ambientes 108
2.2 Eixo Ser Humano e Saúde 110
2.3 Eixo Materiais e Transformações 111
2.4 Eixo Sistema Sol e Terra 112

Área de Linguagem – Componentes Curriculares Arte e Educação Física 114
1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Linguagem - Arte e Educação Física 123
2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo 124
2.1 Eixo Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física 124
2.2 Eixo Execução nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física 125
2.3 Eixo Criação nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física 126
2.4 Eixo Conhecimento e Reflexão sobre as Experiências, Saberes e Fazeres nas Linguagens da Arte e na Educação Física 126

Bibliografia 128

Créditos 130

Siglas

CEB – Câmara de Educação Básica (do Conselho Nacional de Educação)

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

APRESENTAÇÃO

Alfabetização na idade certa e para todos, o próximo passo

O Brasil encontra-se no auge de uma urgência história para a realização da sua tarefa de educar com qualidade social todos os seus cidadãos. Esta tarefa tem na escola pública seu principal e mais amplo espaço de construção.

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo que garantir a plena alfabetização de nossas crianças.

A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de "aprender a ler e a escrever", em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao "ler para aprender" e "escrever para seguir a escolarização", o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã.

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora os índices de qualidade e desempenho da escola pública.

A escola republicana brasileira, de certa forma, vem a ser inaugurada, quando oficializa, viabiliza, legisla, avalia e publica todas as condições de sua existência: os currículos, o financiamento, a legislação, os sistemas avaliativos, os programas de formação e o acesso às tecnologias da informação e comunicação entre outros.

Os resultados das pesquisas universitárias, os dados censitários nacionais, os diagnósticos dos exames avaliativos revelam uma evolução esperançosa, mas sem muita sinergia com as urgências de atendimento aos direitos que têm gerações de crianças, jovens e adultos que ainda serão excluídas nas próximas décadas.

Dentro deste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovadas em 2010, colocam a tarefa ao Ministério da Educação em seu Artigo 49 – *"O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos co-*

nhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9, § 3º, desta Resolução)".

É plausível e urgente – por estar na base de todo o processo educativo - que se inicie esta tarefa pelo traçado das especificações curriculares para o Ciclo inicial de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, denominado Ciclo de Alfabetização.

É dentro destas balizas e sensível às necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas do país que este documento apresenta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à sociedade brasileira para debate (e operação) os **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização** das crianças brasileiras em idade escolar.

Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP No 586/2012 que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, em novembro de 2012 com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação.

Tal Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem.

As ações do Pacto Nacional pressupõem também gestão do processo, controle social e mobilização cujas responsabilidades estão repartidas entre os municípios, os estados e a união.

Metodologia de produção do documento

As ideias que geraram este texto vêm sendo constituídas, pelo MEC/SEB/DICEI/COEF, há algum tempo em torno de grupos de trabalho, de publicações legais a respeito de currículo, de seminários nacionais, de observações de práticas didáticas como objetos de

pesquisa das universidades e de encontros de formação em municípios de todos os estados.

O mapeamento que deu origem à estrutura do documento foi produzido pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF)/MEC a partir da análise das propostas curriculares sobre o Ciclo de Alfabetização da maioria dos estados brasileiros, assim como das de mais de 300 municípios e pelo conteúdo dos Cadernos de Formação dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa a ser iniciado em 2013.

O momento de início da produção do texto, propriamente dito, foi marcado pela constituição de Grupos de Trabalho compostos por profissionais das universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do MEC, por gestores de redes públicas de ensino e por consultores, por área de conhecimento, contratados pela UNESCO, sob coordenação do MEC.

Além das, cerca de, 20 reuniões dos Grupos de Trabalho foram realizadas, para dar suporte às propostas e encaminhamentos do Documento, encontros técnicos em 13 cidades das 5 regiões do Brasil, envolvendo um total de quase 500 municípios. Nelas estavam presentes alfabetizadores, técnicos, especialistas de áreas e coordenadores das secretarias municipais e estaduais de educação - correspondendo a cerca de 2800 leitores críticos das várias versões da elaboração deste documento.

Síntese do documento

O presente documento está organizado em duas partes que contemplam os **Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização**, bem como os **Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa** que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos.

A **Primeira Parte** trata do contexto atual do movimento curricular no Ensino Fundamental e do conceito de aprendizagem como direito humano. Defende ainda a concepção de infância como universo singular dessa aprendizagem, tendo o currículo e o ciclo contínuo de aprendizagens como viabilização desses direitos. Tais conceitos são

fundamentais para orientar essa trajetória, tendo em vista a avaliação e suas diferentes possibilidades de garantia dos Direitos.

Na **Segunda Parte**, cada área de conhecimento e o componente curricular de língua portuguesa definem seus direitos de aprendizagens, os eixos que estruturam esses direitos e os diversos objetivos de aprendizagem de cada eixo, num rol que compõe cerca de 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem.

Tem-se como próxima tarefa do MEC, após a aprovação pelo CNE, a elaboração de cadernos metodológicos que produzam reflexões de práticas sobre como efetivar os objetivos de aprendizagem nas milhares salas de aula em todo o território nacional.

Sob a responsabilidade do MEC, o documento recebe agora o abrigo no CNE para nele ser analisado, debatido e normatizado. Lembrando que como texto de referência, é passível de ampliação depois de submetido às diversas vozes que ainda serão incluídas. Pretende-se assim recuperar os tantos anos desta dívida histórica de ter nossas crianças e jovens totalmente alfabetizados. É dívida, é direito de todos, obrigação do Estado e compromisso da sociedade.

PARTE I

FUNDAMENTOS GERAIS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

(1º, 2º E 3º ANOS)

1. Contexto atual do movimento curricular do Ensino Fundamental

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), objetiva, com o presente documento, subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e redes de ensino na elaboração de seus currículos, no que tange aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental.

Diante da complexidade imposta pela natureza dessa tarefa, é coerente pontuar que a elaboração desse documento respalda-se, tanto no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", como na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Art. 9º, Inciso IV, incumbe 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 norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Nesse contexto, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu, no período de 1995 a 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tiveram uma importância significativa, no contexto da história da educação brasileira. Partindo-se do pressuposto de que currículo é movimento e uma construção sócio-histórica, entende-se que hoje, decorrida mais de uma década de sua implementação, faz-se necessário elaborar novas e mais precisas orientações curriculares nacionais para o ensino fundamental, uma vez que:

1. a LDB nº 93.94/1996 sofreu significativas alterações;
2. a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos;

3. a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que institui a "Provinha Brasil", explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
4. o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)Nº 4, de 10 de junho de 2008, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento;
5. o CNE/CEB elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB);
6. o CNE/CEB elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF);
7. o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que atenda às especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização;
8. o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 está em processo de votação no Congresso Nacional;
9. os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiam a formação do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização.

O conjunto das alterações, especialmente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização demandou do Ministério a criação de espaços para socialização e interlocução de estudos, experiências e práticas curriculares que promovam o fortalecimento da identidade nacional, da qualidade da educação e dos processos educativos e formativos, respeitando as especificidades locais e regionais nos aspectos socioculturais, étnicos, políticos e econômicos.

Assim, para subsidiar esse debate nacional sobre a implantação da nova política do Ensino Fundamental de nove anos que, necessariamente, exige a elaboração de um

novo e mais preciso currículo para essa etapa de ensino, foram desenvolvidas por meio da SEB/MEC as seguintes ações:

- Encontro Nacional Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 2004.
- Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância – 2004.
- Seminários Regionais para discussão das possibilidades de orientações administrativas, legais e pedagógicas e curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos – 2004.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento "Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais" – 2004.
- Encontro Nacional promovido pela SEB, CONSED e UNDIME, para discussão e troca de experiências sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos – 2005.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento "Ensino Fundamental de Nove Anos – Relatório do Programa 1 e 2" – 2005 e 2006.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento/livro "Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" – 2006 (1ª Edição) e 2007 (2ª Edição) também disponível no site do MEC.
- Elaboração, publicação e distribuição do documento "Indagações sobre Currículo" – 2007.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento/livro "A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade" – 2009.
- Análise das propostas pedagógicas e da organização curricular do Ensino Fundamental, elaboradas e implementadas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, na perspectiva de subsidiar a SEB/DICEI/COEF na definição dos objetivos e direitos de aprendizagem, até então denominados de "expectativas de aprendizagem". Estudo disponível em CD-ROM e no portal do MEC – 2010.

- Elaboração de textos sobre os avanços nas áreas de conhecimento e outras temáticas, tais como violência escolar; avaliação e diversidade cultural – 2010.
- Elaboração de textos para subsidiar o debate sobre "Expectativas de Aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental", das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza – 2010.
- Elaboração de texto sobre as "Orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos iniciais do Ensino Fundamental" – 2010.

Na perspectiva de atender às demandas desse novo cenário educacional, em 2008, este Ministério elaborou o Programa "Currículo em Movimento", com a finalidade de melhorar a qualidade da educação básica, por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos:

1. identificar e analisar as propostas pedagógicas e a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, elaboradas e implementadas pelos sistemas de ensino estaduais e municipais;
2. elaborar documento de proposições para atualização das diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
3. elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdos para assegurar a formação básica comum da Educação Básica no Brasil (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum);
4. promover o debate nacional sobre o currículo da Educação Básica, por meio de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional.[1], flexibilidade, autonomia e descentralização- LDB, DCNGEB e DCNEF.

A reflexão em curso, no âmbito do Ministério da Educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da

[1] O MEC e sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental/Diretoria de Currículos e Educação Integral em pareceria com a UNESCO realizou três pesquisas em âmbito nacional: a organização de currículos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; a consolidação do Ciclo de Alfabetização e identificação e avaliação das políticas de redução de evasão e repetência no Ensino Fundamental elaboradas pelas redes públicas de ensino.

elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em vista das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, tem levado os dirigentes do Ministério a elaborar e produzir documentos que explicitem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, pretende-se considerar a demanda advinda dos sistemas e redes de ensino, sem ferir a liberdade de organização conferida a estes, na direção deste Ministério apresentar elementos dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental que os subsidiem e lhes possibilitem a definição de currículos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos e anos finais (7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, que expressem os conteúdos básicos, relevantes, necessários e de significação social, em conformidade com a base nacional comum do currículo, bem como com a parte diversificada, como impõe a LDB, no Artigo 26: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

No presente documento, o foco inicial do debate curricular, para o Ensino Fundamental, abrange os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza. As razões que levam esse Ministério a priorizar neste momento o Ciclo de Alfabetização estão relacionadas às ações elencadas, anteriormente, e aos dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita.

Contextualização da elaboração do documento

Este documento, como foi anunciado anteriormente, é a culminância de um percurso histórico da sociedade brasileira na busca da garantia de direitos de aprendizagem às crianças no Ciclo de Alfabetização. Desse modo, é resultado de contribuições múlti-

plas, nem sempre facilmente nomeadas. Há, no entanto, uma história mais recente que legitima coletivamente os princípios e pressupostos fundamentais propostos.

As definições dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, explicitados neste documento, são respaldadas, inicialmente, na história do movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização. Nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do início deste século, há nas propostas curriculares dos estados e capitais brasileiros, uma hegemonia clara da defesa da necessidade de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação. Nos documentos curriculares elaborados no âmbito de diferentes redes públicas, são explicitados conhecimentos, competências e habilidades variados, com o objetivo de favorecer tais aprendizagens.

A gênese dos estudos do documento sobre os DIREITOS

Em consonância com tais pressupostos, representantes das secretarias de educação participantes do "Grupo de Trabalho Fundamental em 2010/2011", sob a coordenação do MEC, discutiram intensamente a organização do Ciclo de Alfabetização. Com base nestes debates, foi elaborado um texto síntese no qual também foram estabelecidos alguns princípios acerca da alfabetização nas escolas públicas brasileiras, que entendem a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia. Para tal, é explicitada no documento, que atualmente compõe o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a defesa de que haja, no Ciclo de Alfabetização, um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares.

Histórico e metodologia de construção do Documento

Tendo os documentos curriculares das secretarias de educação estaduais e de capitais brasileiras e o texto síntese produzido a partir dos encontros do "Grupo de Traba-

lho Fundamental em 2010/2011" como pontos de partida, uma equipe constituída por professores de 12 instituições públicas brasileiras de ensino superior e de pesquisa, estudantes de pós-graduação em Educação e Letras, estudantes de graduação em Pedagogia, e professores da educação básica (84 pessoas), que compõem a equipe de elaboração do material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, construíram uma proposição de alguns direitos básicos de aprendizagem, que foi submetida à apreciação do Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa constituído em julho de 2012 no âmbito da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF).

Em uma etapa posterior, o grupo de trabalho citado acima promoveu discussões sobre o documento base, com profissionais de secretarias de educação visitadas pela equipe pedagógica do MEC, os quais contribuíram, fazendo críticas e apresentando sugestões. Treze seminários foram realizados, contemplando profissionais de 1.029 sistemas de ensino. As contribuições foram sendo sistematizadas por técnicos do MEC e estudadas pelo Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza que constituem o Ciclo de Alfabetização. Com base em tal sistematização, o documento era modificado.

Outras contribuições foram oriundas dos debates travados com os participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizado no MEC.

Como consequência desse intenso trabalho colaborativo, este documento contém a definição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização. Os princípios e pressupostos fundamentais são aprofundados nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, havendo, portanto, profunda articulação entre os pressupostos explicitados no presente documento e os textos inseridos no material do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, que será disponibilizado pelo MEC para orientar a prática docente a partir de 2013.

2. Ciclo de Alfabetização e currículo
Caminhos para assegurar o direito à aprendizagem

Dados de pesquisas do MEC apontam o Ciclo de Alfabetização, com abrangência nos 3 anos iniciais, como uma realidade nacional. Essa organização está presente em 65% do território nacional. Esses dados também estão presentes na maioria das pesquisas realizadas nos Programas de Pós Graduação das instituições brasileiras de Ensino Superior. As justificativas apontadas pelos gestores e professores para a implementação do Ciclo estão diretamente relacionadas à meta-compromisso de alfabetizar/ letrar todas as crianças do Brasil até seus 08 anos de idade (Meta 05 do PNE), o que demanda que a implantação do Ciclo da Alfabetização constitua-se em um grande empenho relativo às metas e condições para e exequibilidade do Programa.

A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos. Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. Ressalte-se ainda que as crianças têm o direito de ter acesso a computadores, jogos didáticos, livros de literatura e livros didáticos de qualidade, para poderem aprender também ao usufruírem de certos instrumentos da sociedade letrada que contribuem para suas aprendizagens.

Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus 08 anos, o que exige um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito.

Trata-se ainda de conceber um trabalho que não isole o Ciclo da Alfabetização, mas o considere parte integrante de um processo mais global que é a Educação Básica. Um trabalho que: (re)crie os Projetos Políticos Pedagógicos; atue interdisciplinarmente nos currículos; possibilite que o processo avaliativo cumpra seu papel diagnóstico e que se desvele em ações diversas, principalmente de apoio às crianças com dificuldades; altere, significativamente, os ambientes formativos; traga a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico; dirija uma escuta atenta e qualificada às famílias em suas críticas, sugestões e necessidades; conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um.

E, por fim, mas não menos importante, um trabalho que olhe para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos – neste caso, direito de serem falantes/ ouvintes, leitoras/ escritoras, autônomas e autorais.

A meta de alfabetizar meninas e meninos até 8 anos de idade não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita, mas sim de forma contextualizada, ampla e plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças. A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade será oferecida pela escola nas tantas experiências criativas, imaginativas e sensoriais ofertadas às crianças, desde pequeninas. A criança, desde muito cedo, está inserida, mesmo que de forma assistemática, no mundo letrado porque vive numa sociedade em que as pessoas são usuários da linguagem, lendo, escrevendo, falando, ouvindo.

Tendo em vista a especificidade da infância, é necessário trazer para as ações pedagógicas do Ciclo de Alfabetização o brincar, tema recorrente nas discussões sobre a escola. O embate sobre “o brincar na escola” passou por fases nas quais a brincadeira livre e espontânea era estimulada; em outras, como que em movimento oposto, rejeitava-se qualquer menção ao lúdico, apregoando-se que a escola é exclusivamente lu-

gar de estudar e que a educação infantil, seria, então, lugar de proposta de jogos e brincadeiras dirigidas que estimulasse a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita, o conhecimento científico etc. Esta linha, embora com resistências, está sendo revisitada e hoje se sabe que a escola, em particular nos anos do Ciclo da Alfabetização, pode se consubstanciar como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade possam caminhar juntos e integrados.

Destaque-se neste contexto a importância das brincadeiras livres – sozinhos, em pares, em pequenos e/ou grandes grupos; dos jogos dramáticos e de faz de conta que estimulem o imaginário; das oportunidades de movimentação ampla e de exploração dos diferentes espaços, sobretudo daqueles que propiciam contato direto com a natureza; de ensinar os jogos tradicionais e de dar oportunidade de acesso aos mecanismos tecnológicos contemporâneos. É importante favorecer a imersão da criança nas culturas infantis ancestrais e contemporâneas, nas culturas locais e universais, problematizando-as, ressignificando-as e, assim, favorecer que as crianças de 6 a 8 anos possam aprender brincando. Isto implica associar a aprendizagem com necessariamente o desenvolvimento do lúdico, ou seja, o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, (re)significar e mobilizar regras, lógicas, produzir o inusitado num contexto regrado.

Convém salientar que o jogo, por exemplo, é atividade sempre reelaborada e ressignificada pela criança no processo de experimentar a atividade lúdica proposta no contexto educativo. O jogo não é propriedade psicológica do adulto, mas da criança que está, efetiva e integralmente, em ação cognitiva e emocional.

Faz-se necessário acrescentar que para haver novas concepções de currículo, são necessárias transformações na estrutura da escola, na reorganização de tempos e espaços, nas formas de aprender e de ensinar, nas formas de avaliar.

Nessa busca de estratégias metodológicas para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças do Ciclo da Alfabetização destaca-se que, além da dimensão lúdica supracitada, especificamente ouvir, contar e ler histórias com/para as crianças favorecem seu processo de alfabetização e letramento, pois as coloca em contato direto com as linguagens oral e escrita, em sua dimensão estética. Criar oportunidades prazerosas

em torno das propostas de contação e leitura de histórias ajuda a desenvolver o prazer pela leitura, pela sonoridade expressiva da língua; amplia o uso e a compreensão da linguagem oral, imagética e escrita, bem como a percepção e o conhecimento do mundo; e, ainda, estimula a imaginação e a fantasia.

As atividades de produção textual, desenvolvidas ao longo do Ciclo da Alfabetização, são muitas vezes coletivas e geralmente diversificadas; professores e professoras devem buscar realizá-las de maneira contextualizada e significativa, envolvendo, conhecimentos prévios e interesses da própria turma ou da criança, de maneira a sublinhar seu papel de sujeito e fortalecer sua autoestima, explicitando sua rede de pertencimento e favorecendo a construção de sua cidadania.

Por se conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade de a escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes. A proposta é atuar no Ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados.

É preciso eleger metodologias que intencionalmente respeitem o ritmo de cada criança. Isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo. Crianças identificadas com seu grupo de origem e que são diferentes entre si têm grande potencial de troca e de enriquecimento na turma, trazem uma bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo, um olhar para as questões desenvolvidas em sala de aula que acabam por ampliar as referências umas das outras.

Tendo em vista essa abordagem de progressão da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, este documento apresenta Objetivos de Aprendizagem organizados em torno de Eixos Estruturantes. Esses Eixos, por sua vez, foram concebidos para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem cada Área de Conhecimento e o Componente Curricular Língua Portuguesa. Para cada Objetivo de Aprendizagem, nesta proposta, o professor encontrará uma escala contínua de desenvolvimento I/A/C a ele relacionado. Estas letras que aparecem ao lado de cada Objetivo de

Aprendizagem indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização.

Essa progressão possibilita que o planejamento da escola seja processualmente avaliado, uma vez que se tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento ao longo dos três primeiros anos, garantindo assim que tais objetivos sejam assegurados pela escola.

Esta escala pretende também orientar o professor quanto a uma avaliação formativa e continuada tendo em vista o avanço das crianças no decorrer dos seiscentos dias do Ciclo de Alfabetização.

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.

C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, consequentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo.

O compromisso das diferentes áreas curriculares.

Contextualizando este Ciclo, em relação ao Ensino Fundamental, ressalte-se que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 32 já explicita a formação que se propõe para os estudantes. Assim, "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

1. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

2. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
4. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social."

Finalmente, destaque-se que, em observância, ao 1º Parágrafo do Art. 14 da Resolução CNE/CEB 4/ 2010, a base nacional comum do currículo da Educação Básica deve compreender: a Língua Portuguesa; a Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física; o Ensino Religioso. Existe a necessidade de interrelacionar os componentes da base nacional comum em áreas apontadas no documento do MEC "Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade".

Trabalhar com os conhecimentos das Ciências Humanas nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família, a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações.

Na área de Ciências da Natureza, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos biológicos, físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos.

O objetivo do trabalho com a Matemática nas séries/anos iniciais é dar oportunidade para que as crianças coloquem todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações, sendo importante que as atividades propostas sejam acompa-

nhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de ideias entre as crianças. Especialmente nesta área é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir das suas lógicas.

O trabalho com a área de Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo nessa área é a educação estética, isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. O trabalho pedagógico com ênfase nessa área também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras culturas corporais. Sendo assim, é importante que os seus conhecimentos e as suas atividades sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade. Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos.

Dentre as diferentes práticas de linguagem/ língua, com as diferentes esferas discursivas e gêneros textuais, a esfera literária figura, sem dúvida, como fundamental para a formação da criança, tendo em vista as estreitas relações entre literatura e subjetivação, entre literatura e bagagem afetiva e cultural. É assim que a alfabetização, numa perspectiva dos vários letramentos de que participa, é a contribuição para que a criança possa dar sentido ao que ela é e ao que acontece com ela, como sujeito, na sociedade em que vive.

3. Ciclo de Alfabetização - Conceitos Fundamentais
Alfabetização e Letramento

Inicialmente torna-se importante destacar as exigências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares que entendem que o direito à Educação tem que ser garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Básica "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22). Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade, para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o da aprendizagem da leitura e da escrita, tal como previsto no artigo 32, da mesma lei.

Assim, atendendo a essas normatizações legais por meio da apresentação de uma Proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo da Alfabetização considera-se apropriado, inicialmente, abordar alguns conceitos fundamentais que estruturam a aprendizagem: língua, texto, gêneros textuais, letramento, alfabetização.

Concebe-se Língua, neste documento, como um fenômeno social da interação verbal, realizado por meio de enunciados concretos que emergem nos espaços de interlocução. Como consequência desse conceito, tem-se que o ensino da língua e seus usos nas diferentes áreas do currículo devem ser pautados pelo seu uso real em diferentes situações sociais e nas suas mais diversas funções. O ensino precisa, desse modo, enfatizar a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, de modo que, a partir dessa reflexão, o aluno possa fazer um uso mais consciente da fala e da escrita. Ao se conceber a língua desse modo, ressalta-se o seu caráter situado, histórico e, portanto, variável. As condições sociais e históricas provocam mudanças também no que se refere aos usos da língua. Assim, pode-se dizer que os diferentes contextos sociais de interação exigem diferentes modos de interlocução, e, assim, materializam-se em gêneros textuais, nas diferentes esferas discursivas.

Os Gêneros textuais são instrumentos culturais, que se manifestam em textos que são produzidos, oralmente ou por escrito, para interagir na sociedade bem como nas situ-

ações de aprendizagem na escola. Em cada esfera social emergem diferentes gêneros, como, por exemplo, na esfera da mídia, surgem as notícias, as reportagens, os artigos de opinião, os debates, as entrevistas. Na esfera científica, surgem a tese, a dissertação, o artigo científico, a palestra, dentre outros. Esses gêneros circulam em diferentes suportes textuais, como os jornais, os livros, as revistas. Assim, sempre que se necessita produzir um texto, seja oral ou escrito, os usuários da língua adotam algum gênero textual, para organização do que vai ser dito e do modo como vai ser dito. Por isso, pode-se dizer que os gêneros definem-se pelo conteúdo, pela forma composicional e pelo estilo. Mais que isso, os gêneros definem-se também pelo espaço social onde a situação de interação ocorre, tipos de relações que são estabelecidas entre os interlocutores, propósitos interativos, papéis desempenhados pelos que participam da situação. Decorre disso que o ensino de língua baseado no trabalho com os gêneros textuais se circunscreve na proposta de letramento por considerar os usos sociais da leitura e da escrita, por isso circunscreve-se no âmbito de todas as áreas curriculares. O trabalho com os gêneros textuais é extremamente importante, tendo em vista que eles orientam a compreensão e produção dos textos orais ou escritos. É fundamental, então, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade.

O Texto é a materialização em sequência linguística (texto verbal) ou por meio de diferentes formas de expressão, como as imagens ou melodias (texto não verbal), do que se quer comunicar. É resultado de uma produção que faz sentido numa situação específica de interlocução. O texto seria, assim, o elemento mediador no processo de interação verbal estabelecido entre os interlocutores, numa dada situação de interação.

Como as situações de interação ocorrem nas diferentes esferas sociais de interlocução, os produtores mobilizam suas experiências prévias acerca dos gêneros textuais comuns naquela esfera onde a interação se dá. É nas situações de leitura e produção de textos orais e escritos, de diferentes gêneros que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos a respeito deles e desenvolvem as capacidades necessárias para atingir diferentes propósitos de comunicação.

O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma

sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações. No entanto, há pessoas e grupos sociais que participam de várias situações e têm a possibilidade de agir de forma autônoma, pois dominam o sistema de escrita, e há outras que não têm acesso a determinadas práticas sociais e, muitas vezes, também não detêm conhecimentos para lidar com a escrita de modo autônomo, pois não são alfabetizadas. Por tal motivo, a criança participa de vários eventos de letramento, na escola, e neste contexto, estar alfabetizado, numa perspectiva de letramento, é um direito básico de aprendizagem.

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas.

Tendo em vista os conceitos acima referidos, ser alfabetizado é um direito social constituído e conquistado historicamente. Assim, na medida em que, no Brasil, política e pedagogicamente, cada criança tem o direito fundamental de estar alfabetizada, até os oito anos de idade, isto exige que todos – professores, gestores educacionais nas diferentes esferas do poder e a própria sociedade civil – assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir que todas as crianças, de fato, se beneficiem desse direito de forma igualitária. Significa, portanto, proporcionar às crianças condições de igualdade para expressarem suas escolhas e exercerem sua cidadania, em qualquer situação social, independentemente de condição econômica, religião, estrutura fami-

liar ou origem cultural. Faz-se necessário, portanto, construir, no cotidiano do sistema educacional, condições que permitam a plena concretização desse direito.

Para tanto, é fundamental que outros direitos sejam, igualmente, assegurados, como, por exemplo, os que resultam da efetivação de uma proposta curricular orientada na perspectiva do trabalho de alfabetização e letramento. Para a criança de fato estar alfabetizada, ao final de um ciclo de três anos de intenso investimento em suas potencialidades, ela precisa ter assegurado o direito a vivências pedagógicas que a respeitem como sujeito social em formação. Nesse tempo singular da infância, faz-se necessário, para seu desenvolvimento, que conhecimento, afeto e cognição caminhem juntos, tendo a ludicidade como fio condutor da aprendizagem. Isso requer investimento em suas singularidades e valorização dos seus diferentes saberes prévios e experiências curriculares que a respeitem em sua diversidade e pluralidade culturais.

Tão importantes como esses direitos são os direitos à vivência de experiências criativas, imaginativas e sensoriais que mobilizem as diversas manifestações esportivas, artísticas e culturais e as variadas formas de expressão das culturas locais, na direção de que as experiências cognitivas estejam articuladas às dimensões social, afetiva, atitudinal, de modo a assegurar que as histórias de vida das crianças e seus percursos formativos particulares sejam respeitados.

Assegurar tais direitos significa empreender ações para a valorização das experiências infantis e da ampliação cultural, favorecendo a aprendizagem de conceitos e formas de lidar com o conhecimento em diferentes áreas do conhecimento. Em cada Área de Conhecimento, os componentes que as constituem têm, portanto, importância fundamental na garantia de uma escolarização que inclua todas as crianças nos processos pedagógicos. Desta forma, é dever da escola garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada uma das áreas e componentes, considerando-se que há direitos que são comuns a todas as crianças brasileiras. Tais direitos serão tratados nas seções a seguir.

Embora do ponto de vista dos objetivos do ensino o professor necessite focar na aprendizagem do sistema alfabético, é a alfabetização em sentido lato, envolvendo o processo de letramento, que deve ser privilegiada em sala de aula. Novas demandas sociais colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Somente apropriar-se do sistema

de escrita é insuficiente para suprir tais demandas. O letramento é essencial. Assim, a formação de um sujeito letrado deve ser focalizada no ensino de língua.

Abordados os conceitos fundamentais da área de ensino de língua, faz-se necessária uma breve discussão sobre a questão do currículo. É necessário demarcar, inicialmente, a posição de que a noção de currículo é mais abrangente do que a proposição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo da Alfabetização, em determinado campo do conhecimento, como o que se apresenta neste documento. O currículo contempla as experiências escolares, voltadas para a construção do conhecimento; faz-se, portanto, no cotidiano do espaço de ensino.

O presente documento, relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, por conseguinte, não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar.

Desse modo, os conhecimentos produzidos na esfera da ciência e em outras esferas de construção de saberes que circulam na escola sofrem alterações (simplificações, recortes) no processo escolar, a fim de garantir que haja progressão na aprendizagem, continuidade, reflexão e sistematização. Os conhecimentos, portanto, transformam-se em conteúdos escolares. É necessário, no entanto, que neste processo de transformação haja vigilância para não se perderem as referências das esferas extraescolares. Os conteúdos devem ser encarados como objeto de aprendizagem, mas precisam ser apropriados em situações o mais similar possível das práticas extraescolares. Nessa perspectiva, há que se observar diferentes formas de organização e de relação com o saber e, mais especificamente, com o saber escolar. Há que se observar, sobretudo, a existência de currículos, de diferentes concepções acerca do que ensinar e de como organizar as situações didáticas.

No Ciclo de Alfabetização, a articulação entre o que as crianças têm demonstrado serem capazes de aprender e a constituição de uma concepção mais explícita do que se denomina como alfabetização e de como pode ocorrer a sua ampliação e consolidação é necessária na delimitação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

4. Ciclo de Alfabetização e Avaliação
Diferentes possibilidades para assegurar a aprendizagem
(Avaliação Diagnóstica / Formativa / Sistêmica)

Toda ação humana cria a possibilidade da lembrança, da memória e da história, o que engloba as possibilidades de registro e de avaliação das experiências humanas. Quando se trata de avaliação relativa à Educação, a grande meta é articular as várias instâncias responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem, para que estes possam ser articulados, historiados, avaliados e colocados a serviço de uma Educação mais qualificada que garanta a todos os estudantes seus direitos de aprendizagem. É ir, assim, para além do apenas medir, testar, examinar, porque avalia para incluir, para confirmar ações, para superar desafios. As diferentes avaliações relativas à Educação vão desde avaliações das políticas dos sistemas de ensino às avaliações das condições de trabalho das escolas, do cotidiano escolar e das aprendizagens dos alunos.

As avaliações das políticas públicas de Educação, em vários níveis, permitem que se avaliem ações propostas, resultados e impactos educacionais, propiciando decisões sobre manutenção de ações que se mostraram efetivas e reformulação dos aspectos restritivos ao desenvolvimento do que foi proposto. As avaliações sistêmicas ou de larga escala têm como finalidade traçar séries históricas de desempenho das redes de ensino de todo o sistema para subsidiar políticas públicas.

No âmbito da avaliação formativa, que se refere às práticas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, ela permite guiar e otimizar aprendizagens em andamento, no processo. Por isto, é uma avaliação tão integrada ao processo de aprendizagem, que dele não se separa. Essa modalidade de avaliação reduz o fracasso que pode ocorrer pelo uso de uma avaliação com fins apenas somativos, quando não há mais tempo para melhorias.

Em termos legais, a avaliação da aprendizagem está apresentada no Art. 47 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, tomando por base a concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexivo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

Defende-se, que a avaliação da aprendizagem das crianças do Ciclo da Alfabetização seja de caráter formativo. Portanto, prioritariamente qualitativa, em detrimento de aspectos quantitativos e/ou classificatórios, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para a progressão continuada individual dos meninos e meninas, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando, assim, a qualidade da sua trajetória escolar. Neste sentido, é importante perceber a avaliação das aprendizagens como instrumento processual e não algo estanque, fotografia de um único momento. A avaliação formativa possibilita que as próprias crianças-alunos, em parceria com familiares, professores e colegas, ressignifiquem suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento, de forma autônoma e autoral.

Também as avaliações da aprendizagem devem ser ações planejadas coletivamente pelos diferentes sujeitos da escola, tendo em vista as ações didáticas do cotidiano. No 2º parágrafo, do Art.47 supracitado já está ressaltado que as avaliações da aprendizagem devem tomar como referência justamente o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si, de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas. Especialmente no Ciclo de Alfabetização, há a necessidade de propor avaliações variadas e permanentes, de caráter diagnóstico e descritivo, que possam gerar ações didáticas e de gestão escolar, voltadas à superação de obstáculos percebidos.

O Art. 48 da mesma Resolução CNE/CEB nº 4/2010 afirma que "a promoção e classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira série do Ensino Fundamental". E a proposta do Ciclo da Alfabetização é de não retenção não apenas no primeiro, mas também no segundo ano do Ensino Fundamental, por se entender que os três anos são fundamentais para as crianças participarem de situações com as práticas relativas à linguagem, a apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das demais áreas curriculares que a ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade.

Se o maior propósito da avaliação processual é ser diagnóstica e formativa, é por meio dela que se consegue perceber as dificuldades das crianças em seus processos de apropriação e produção de conhecimentos, o que significa que se parte desses aspectos para que as escolas estruturem seus atendimentos de apoio, já previstos também no Art. 48, da citada Resolução CNE/CEB Nº 4/2010: "V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante da aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar".

A avaliação formativa compara o estudante com ele mesmo, ao considerar seu processo, por isto encoraja-o e não o pune. Nesta direção, bons procedimentos e práticas que promovem a avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, podem ser registros reflexivos dos estudantes e dos professores; avaliação por pares, com roteiro e critérios claros; autoavaliação, com roteiro simples que auxiliam na construção da autonomia dos sujeitos; seminários e trabalhos em grupo, cujos critérios são negociados por todos; provas operatórias, com questões abertas que exigem hipóteses, análises, sínteses, justificativas e não apenas dados memorizados.

A avaliação da aprendizagem sinaliza a necessidade de o professor oferecer oportunidades para a criança, por meio de diferentes situações, linguagens e, principalmente, das intervenções que realiza durante os processos experienciados pelo estudante. Em um ensino dialógico, o professor conhece como o aluno se apropriou da informação e a estratégia que utilizou na situação apresentada; reflete sobre os avanços e as limitações que estão ocorrendo, e a partir dessa indicação, toma decisões significativas em favor da aprendizagem.

O papel do professor na geração da negociação é a de mediador que faz intervenções para acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e garantir através das pistas identificadas a minimização das dificuldades e a significação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, na perspectiva da negociação possibilita a plena aplicação do processo avaliativo, no sentido qualitativo, pois garante conhecer as possibilidades e os avanços durante o processo, respeitando o tempo do aprender e garantindo o direito a uma aprendizagem melhor.

PARTE II

DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

POR ÁREA DE CONHECIMENTO E COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

COMPONENTE CURRICULAR
LÍNGUA PORTUGUESA

A Educação Básica empreende seu trabalho político-pedagógico em busca de garantir o direito à alfabetização de crianças dos seis aos oito anos de idade, pois a linguagem constitui o sujeito na interação social. Para isto, é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social.

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa

Tendo em vista essa concepção de linguagem, a seguir, estão explicitados os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Língua Portuguesa:

> ***I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.***

Por ser a escola um dos espaços de acesso, de questionamento e de ressignificação da produção científica e artística da humanidade, bem como local de formação de valores e de participação cidadã, o trabalho com os diferentes gêneros textuais sinaliza que as demais aprendizagens relacionam-se estreitamente com este amplo cenário em que os sentidos do mundo estão sendo construídos. Nesta direção, a formação dos estudantes como leitores e produtores de textos orais e escritos, falantes e ouvintes é responsabilidade de todas as áreas curriculares da Educação Básica.

É assim que, desde o Ciclo de Alfabetização, como já realizado na Educação Infantil, as ações da escola vão na direção de as crianças compreenderem e produzirem textos orais e escritos de diferentes gêneros textuais, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

No que diz respeito a garantir a alfabetização, na perspectiva do letramento, às crianças, no tempo de 600 dias do Ciclo de Alfabetização, é preciso assegurar-lhes que se apropriem do sistema de escrita alfabética, cujo conhecimento é requisito para a realização de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos com autonomia, ou seja, sem a ajuda de leitores / escritores mais experientes. Isso demanda experiências curriculares planejadas, dinâmicas e interdisciplinares. No Ciclo de Alfabetização, as relações entre fala e escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética não são os únicos conhecimentos necessários para que a criança se alfabetize, mas, sem dúvida, é com eles que é possível a constituição gradativa da criança, em relação à sua autonomia, nas práticas de linguagem de que participa na escola e na vida.

> ***II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.***

A escola é um importante espaço de combate a preconceitos e discriminações. Os estudantes, ao conheceram mais e melhor a organização social, política, econômica e cultural em que vivem, podem ampliar suas referências e compreender que o conceito de cidadania está estreitamente relacionado a um conjunto de direitos constitucionais estabelecidos e de valores sociais, tendo em vista a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças, especialmente em um país multicultural como o Brasil. No Ciclo de Alfabetização, trata-se de problematizar o significado, por exemplo, das diferenças dialetais, dos direitos civis, especialmente os relativos à criança e ao adolescente, por meio de vivências que tematizem aspectos de comportamentos preconceituosos ou discriminatórios que neguem os valores inclusivos.

> **III.** ***Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros*.**

A formação literária dos sujeitos está sustentada na concepção do papel da literatura na constituição social do indivíduo e da coletividade. Assim, a literatura contribui para desenvolver as capacidades interpretativas amplas dos leitores, as quais favorecem uma socialização mais rica, tendo em vista as estreitas relações entre os sentidos da vida, a constituição dos sujeitos e os textos literários.

Isso significa colocar o leitor no lugar do processo, concentrando as ações didáticas na apreciação, em relação ao que lê, e na estimulação do seu imaginário. Nessa direção, a formação de leitores literários na escola necessita, por parte da escola, de uma seleção de autores e obras representativos da literatura brasileira e internacional, em termos infantis, e de obras produzidas no espaço local, o que significa bons textos escritos e projetos gráficos cuidados e esteticamente bem elaborados. No Ciclo de Alfabetização, levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação, de lirismo, de múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura, os gêneros literários encantam e emocionam as crianças, ao ampliar seu universo imaginário e a reflexão sobre seus próprios sentimentos e valores.

> ***IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.***

A escola tem função importante na preservação do patrimônio cultural da infância, uma vez que é mais um espaço de encontro da criança com a linguagem, em sua dimensão lúdica e histórica, o que contribui para a construção da sua identidade. No Ciclo de Alfabetização, assim como na Educação Infantil, os jogos verbais da tradição popular propiciam que as crianças brinquem com as possibilidades sonoras que a língua materna proporciona. São ritmos, rimas, repetições que auxiliam tanto a memorização deses textos e seus usos em jogos e brincadeiras, quanto contribuem para que as crianças possam compreender também as relações entre sons e letras, ao ajustarem o falado e o escrito em diversas situações.

V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

Ensinar o "aprender a aprender" e a organizar a vida escolar e extraescolar é uma finalidade fundamental da Educação Básica. Desta forma, oportunizar que os alunos falem/ouçam, leiam/escrevam textos relativos às situações de aprendizagem favorece que os estudantes compreendam, por meio de procedimentos de estudos, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento humano, o que inclui saber relacioná-los. No Ciclo de Alfabetização, o uso de agendas, a elaboração de cronogramas, os resumos de textos lidos são propostos em situações em que as crianças aprendem a se organizar para estudar, que é um longo processo que necessita de finalidades claras e orientações didáticas significativas. No que se refere aos textos em que se registram conhecimentos humanos acumulados, as consultas a enciclopédias e dicionários, por exemplo, representam situações demandadas pela necessidade de saber onde e como pesquisar assuntos ou temas de que necessitem ou tenham interesse e curiosidade. Quanto à produção escrita de verbetes "criativos" ou temáticos, pelos próprios alunos, é uma boa oportunidade para que conheçam mais as características e os usos das obras de referência.

VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

Os gêneros textuais da esfera midiática trazem, para o interior da escola, os temas fundamentais que estão mobilizando o viver em sociedade, na direção tanto de atualizar os estudantes, quanto de ajudá-los a problematizar aspectos dos assuntos que circulam nos veículos de massa, de modo a contribuir para a participação no debate social. A mídia,

suas linguagens e seu papel na formação de opinião, já podem frequentar a escola desde o início da escolaridade. No Ciclo de Alfabetização, a aprendizagem da argumentação oral e escrita pode ser desenvolvida em situações em que as crianças sejam motivadas a compreender e usar em determinados textos as estratégias discursivas de diferentes naturezas.

O conjunto de Direitos acima descritos se organizam e se sistematizam em forma de eixos cujas explicitações encontram-se a seguir.

2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

Para que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam garantidos, é necessário promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações favoráveis de aprendizagem focadas. Isto significa contemplar os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética – tendo em vista seu papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos.

As crianças chegam ao Ensino Fundamental com conhecimentos de língua, a partir de suas experiências familiares, sociais e escolares, o que gera uma grande diversidade de conhecimentos e etapas de aprendizagem. No Ciclo de Alfabetização, a escola deve proporcionar a elas a garantia de que continuem a ampliar seu universo textual e linguístico a partir do ponto em que estão, o que significa respeitar os seus tempos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fazer com que tenham autonomia para ler e escrever, por meio da apropriação do sistema de escrita alfabética.

No que se refere aos quatro eixos do ensino de Língua, sabe-se que as aprendizagens se dão não somente ao longo da escolaridade, mas também no decorrer da vida. No ambiente escolar isso significa que, nos três anos do Ciclo de Alfabetização, é preciso que os sistemas de ensino proporcionem à criança um trabalho intenso que garanta progressão das aprendizagens, de tal maneira que ela seja desafiada a aprender mais e melhor determinadas práticas de linguagem de uso escolar ou extraescolar. Para se

pensar sobre o aprofundamento e consolidação dos Objetivos de Aprendizagem em cada ano e em cada eixo tome-se, como exemplo, o ensino da Leitura.

Sabe-se que o leitor desenvolve habilidades de leitura durante toda a sua vida, pois estas dependem das características do contexto de interação e do gênero do texto. Por exemplo, a criança pode ser capaz de elaborar inferências em textos que ela própria lê, já no primeiro ou segundo ano do Ciclo de Alfabetização, se dominar o sistema de escrita alfabética, com textos que tratem temáticas e níveis de complexidade determinados para a sua idade, e/ou de gêneros com os quais ela tenha familiaridade. A criança pode, também, ser capaz de elaborar inferências em textos lidos por outra pessoa, mesmo sem dominar o sistema de escrita alfabética. Desse modo, tal capacidade é bastante dependente das condições de leitura, incluindo-se o próprio texto proposto para leitura.

Pode-se dizer que o professor introduz situações para que a criança aprenda a elaborar inferências no primeiro ano, tanto em situações em que os textos sejam lidos por um leitor mais experiente, quanto naquelas que ela tente ler sozinha. O aprofundamento e a consolidação das aprendizagens, no caso das situações em que a criança tenha que ler o texto sozinha, sem apoio de um ledor, precisam ser realizados no segundo e terceiro anos. Assim, o saber elaborar inferências será sempre relativo à situação em que se lê. A criança, já no segundo ano, pode realizar inferências em alguns textos, adequados à faixa etária. Com outros textos, em outros tipos de situação, isso ocorrerá em outras etapas de escolarização. Por isso, esse mesmo item pode ser aprofundado e consolidado em diferentes anos de escolarização.

Desta maneira, determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para sua apropriação.

São muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita, fala, escuta e leitura. Cada situação tem características próprias e demanda o uso de determinado gênero textual. Desse modo, pode-se dizer que certos gêneros podem ser introduzidos em um determinado ano de acordo com as capacidades e conhecimentos relativos a ele que podem ser aprofundados nos anos seguintes.

Além das diferenças que ocorrem entre os processos de leitura e escrita relativas aos diversos gêneros, outras características das situações ou dos textos também implicam diferenças nas estratégias de leitura e escrita. Assim, podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando-se, para isso, textos sobre determinado tema, de determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática. A criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano.

No entanto, no outro ano de escolaridade, são realizadas novas situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade da criança de elaborar inferências mais complexas na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais elaborado, com estruturas sintáticas mais complexas e que tratem de temas menos familiares. Desse modo, neste momento tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

É importante salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvida, precisa estar atento às experiências e aos conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares sem restringir-se a eles.

A organização em 4 eixos leva em consideração tal diferença de aprendizagem em cada fase da criança, embora sejam componentes durante toda vida escolar do aluno.

Cada eixo apresenta um quadro com orientações de progressão de aprendizagem da criança, que são materializados nos objetivos de aprendizagem explicitados, pois é fato que muitos fatores interferem nas atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, de modo que nem sempre é possível delimitar um momento específico para que os conhecimentos e as capacidades estejam consolidados. Mas é importante estabelecer os momentos em que é necessário introduzir o ensino e aprofundá-lo.

Por isso que nos quadros com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a letra **I** é utilizada para indicar a introdução do objetivo, na etapa escolar indicada; a letra **A**

indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento do conhecimento; e a letra **C** sinaliza que o estudante tem a aprendizagem consolidada no ano indicado.

2.1. Eixo Oralidade

A oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos, como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros. Quando a oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre estes usos em sua dimensão social. O professor, além de ser mediador no processo do uso da oralidade, tem, ainda, um papel acrescido: o de intérprete das falas dos alunos, por ser um parceiro mais experiente. Neste documento, cinco dimensões da oralidade são contempladas: a valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística.

A "Valorização dos textos de tradição oral" abrange a reflexão sobre a oralidade nas diferentes instâncias de participação social, com destaque para os textos orais que fazem parte da cultura brasileira. No mundo globalizado, a preservação deste repertório cultural diverso, como há no Brasil, tem, na escola, um lugar privilegiado de manutenção das identidades culturais e a não destruição da memória coletiva. Exemplos de gêneros textuais que originam trabalhos produtivos são: receitas culinárias orais, lendas, parlendas, trava-línguas, canções infantis, dentre outros.

A dimensão "Oralização do texto escrito" diz respeito à inserção do estudante em práticas cujos textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, a leitura de contos em saraus, dentre outros. Neste contexto, é preciso reforçar a ideia de que estes textos "nasceram" escritos, mas podem ter também uma destinação oral e coletiva.

Participar de saraus, recitais e afins requer também uma aprendizagem como plateia, ou seja, há necessidade de uma aprendizagem específica, que passa pela escola, mas não se reduz a ela, que é aprender a ser ouvinte da fala do outro, o que não dispensa

uma avaliação crítica, com argumentos fundamentados, sobre as apresentações ouvidas. No caso de serem as próprias crianças a se apresentarem, há necessidade de todo um trabalho didático de seleção do que se vai apresentar, de preparação da leitura e de execução para o público, tendo em vista o processo de construção da autonomia e da confiança, nas práticas de oralidade, especialmente das instâncias públicas.

As "Relações entre fala e escrita" agregam as reflexões sobre a concepção de que a oralidade e a escrita são duas modalidades da língua diferentes, mas interdependentes. Por isto, essa articulação está presente no trabalho didático cotidiano. Como usuários, há uma diferença entre as várias situações de uso da fala e da escrita que traz consequências para o ensino e a aprendizagem, que é o fato de que, em algumas situações, a produção e a recepção são simultâneas, como é o caso da conversa face a face, da conversa telefônica, da conversa em redes sociais. Embora seja mais frequente tal tipo de situação caracterizar-se pela fala, também são encontrados gêneros escritos com tal peculiaridade.

Em outras situações, a produção e a recepção são separadas no tempo, como é o caso do romance ou da escuta de um discurso político televisionado, que pode ser uma oralização de um texto escrito ou uma produção realmente oral. Ambas as modalidades estão relacionadas aos contextos de produção em que são inseridas. Há gêneros mais estritamente orais e outros mais estritamente escritos. No entanto, é possível destacar práticas de linguagem, com receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização de entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, como nas notícias e reportagens, dentre outros.

Quanto às "Relações entre fala e escrita" ainda se pode destacar as variedades linguísticas, para que, desde o Ciclo de Alfabetização, já se comece a problematizar a discriminação de certos usos da língua, considerados simplesmente errados, por terem menor prestígio social. Assim, a ênfase do ensino e da aprendizagem tem por objetivo que as crianças conheçam as propriedades da oralidade e da escrita, para que possam reconhecer os casos de preconceito, refletindo sobre estes aspectos em suas diferentes dimensões.

A "Produção e compreensão de gêneros orais" diz respeito à produção oral própria e

à compreensão da produção alheia, para além dos usos do cotidiano, uma vez que cabe à escola propiciar situações de fala pública, por meio das quais os estudantes aprendem a falar, em situações formais, ou seja, tratar de assuntos ou temas estudados/ pesquisados ou que estejam em relevância na sociedade, tendo em vista a participação em interações verbais, como debates, exposições orais, notícia radiofônica, dentre outros. Para isto, as crianças aprendem a viver diferentes papéis: o expositor, o debatedor, o locutor radiofônico, o ouvinte, sempre considerando a aprendizagem da argumentação e os turnos de fala (um fala e o outro ouve) e as vivências coletivas.

Aprender a expor ou debater um tema ou ainda relatar aspectos de um fato também representa possibilidades de articulação entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares, além de aprendizados relativos à escolha de recursos como imagens, sínteses que auxiliam a discussão coletiva.

A dimensão "Relações entre oralidade e análise linguística" diz respeito aos conhecimentos sobre as relações entre fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais orais, em suas características discursivas e formais. Esta dimensão está referida no Eixo "Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade".

Abaixo se encontra em quadro sinóptico o conjunto sugerido de Objetivos de Aprendizagem do eixo acima descrito.

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.2. Eixo Leitura

A leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual. Neste processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. Em se tratando deste eixo, outro aspecto a considerar é o "gosto de ler" que se aprende em situações de interação com outros leitores que leem, de seleção do que, para que e como ler.

É nesta direção que a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos. Outro aspecto do ensino e aprendizagem da leitura é que ela é matéria prima para se escrever, uma vez que fornece, para o autor, conhecimentos sobre os contextos de produção dos textos, sobre os assuntos e os temas, sobre os elementos textuais e linguísticos do texto escrito. Neste documento, enfatizam-se três dimensões da leitura: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística.

A dimensão "sociodiscursiva" tem a ver mais diretamente com os aspectos relativos à interlocução, a relação autor e leitor, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros. Essa dimensão diz respeito às capacidades de o leitor refletir sobre os contextos que motivaram a escrita, os motivos que o levaram a ler, o papel que desempenha, como leitor. Ela pode ser contemplada em situações em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma, ou seja, em que a criança pode ler sozinha.

No trabalho de formação do leitor, outro aspecto a considerar são as várias esferas discursivas que são contempladas no trabalho na escola; no entanto, neste documento, enfatizam-se três esferas: a literária, a midiática e a escolar/ divulgação científica, por favorecem boas situações de aprendizagem e inserirem, de forma produtiva, os estudantes no mundo escolar e extraescolar. Os gêneros textuais das referidas esferas estabelecem ainda interfaces consequentes entre Língua Portuguesa e as demais

áreas curriculares, tendo em vista seus conceitos, assuntos e temas e a dimensão sociodiscursiva dos textos que circulam na sociedade.

A segunda dimensão é relativa ao "Desenvolvimento de estratégias cognitivas". Saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido, são habilidades essenciais na construção dos sentidos do que se lê. Para que o leitor lance mão dessas estratégias, é necessário que mobilize conhecimentos sobre o tema, o gênero textual, o autor, o portador, o vocabulário, dentre outros. É assim que o ato de ler relaciona-se fortemente com o "aprender a aprender", uma vez que para que se aprenda, a leitura é ferramenta fundamental. Ressalte-se que a inferência é uma estratégia de leitura importante para uma leitura crítica, porque requer que se busque entender os subentendidos do texto, lendo aquilo que não está escrito, mas está dito.

A terceira dimensão diz respeito à "Análise Linguística", que engloba o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros. Esta dimensão está referida no Eixo "Análise Linguística: discursividade, textualidade, normatividade".

A seguir o quadro que apresenta os objetivos que favorecem e organizam as possibilidades de garantir os Direitos previstos.

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.3. Eixo Produção de textos escritos

A inserção do sujeito no mundo da escrita, como autor da sua palavra, mobiliza um outro tipo de interlocução com outros sujeitos, com outras compreensões sobre a realidade, com uma diversidade de visões de mundo. Materializa-se, assim, a ideia de que há mais de uma maneira de dizer os assuntos, temas e conceitos que circulam na sociedade e mais: há uma maneira pessoal, singular de dizer, que tem a ver com a identidade de quem escreve e com as condições em que escreve. Tem a ver também com o fato de que a autoria pressupõe implicar-se nas questões humanas, participando, assim, do encontro com os leitores e com as formas de dizer o mundo, ou seja, sociabilizando-se.

No caso da produção textual na escola, participar de situações de escrita e aprender a escrever possibilitam que a criança ultrapasse aquilo a que está acostumada, no seu grupo social, para que possa quando inserida em contextos mais letrados ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita. Um aspecto importante, no que se refere à produção escrita no Ciclo de Alfabetização, diz respeito ao fato de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve. Nesta direção, os alunos aprendem a escrever também ao produzirem oralmente textos, tendo o professor como escriba, ou seja, ele é aquele que grafa, mas que não produz o texto. Neste eixo, podem ser destacadas três dimensões do ensino: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento das estratégias de produção de textos; as relações entre produção escrita e análise linguística.

Em relação à dimensão “Sociodiscursiva”, mais diretamente relacionada às interações estabelecidas, destacam-se as reflexões acerca do contexto de produção de textos, ou seja, os propósitos para a escrita do texto, os destinatários para os quais o texto está sendo produzido, os espaços de circulação do texto, os temas tratados, dentre outros. Nesta direção, no Ciclo de Alfabetização, faz sentido a produção de variados textos, com diferentes finalidades, como as histórias que compõem os livros dos alunos, a produção de bilhetes e convites, a escrita de folhetos com instruções de saúde, a elaboração de listas para determinadas tarefas ou contextos de uso, tanto em práticas em que o professor é o escriba, quanto em situações de escrita de próprio punho, pela criança.

Novamente, ressalte-se que, neste eixo, enfatizam-se as esferas literária, midiática e escolar/ divulgação científica, não sendo necessário, no entanto, limitar-se a essas.

O desenvolvimento das "Estratégias de produção de textos" relaciona-se estreitamente à dimensão sociodiscursiva e engloba desde as estratégias de planejamento global dos textos, quanto as de planejamento e a revisão em processo, a avaliação/revisão posterior. No processo de planejamento global do texto, uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito, isto é, decide-se e pesquisa-se a sua temática, em situações de leitura, por exemplo. Na textualização, cuida-se para colocar no papel o que foi planejado, sempre considerando o contexto de produção, e monitorando o que está sendo dito, realizando modificações do texto no próprio processo de escrita.

Na revisão, em processo ou posterior à produção inicial, as crianças, com a mediação do professor, reveem o que foi escrito, analisando aspectos discursivos e formais do texto em questão. Neste particular, combinar com os alunos algumas legendas que orientem a revisão e a edição textual pode ser um bom encaminhamento. Tendo conhecimentos mais sólidos sobre as temáticas e sobre os propósitos de escrita e seus possíveis interlocutores, sem dúvida a tarefa de planejar o texto, textualizar/produzir e revisar/editar é muito mais contextualizada e, consequentemente, mais significativa para quem escreve.

A dimensão "Relações entre produção escrita e análise linguística" ou conhecimentos linguísticos diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguísticos/gramaticais que ajudam a construir sentidos dos textos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação. Esta dimensão está referida no Eixo "Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade".

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4. Eixo Análise Linguística

Nesse documento, o eixo Análise Linguística foi organizado em dois movimentos que se articulam: um que diz respeito à reflexão sobre aspectos mais gerais do texto, tendo em vista a discursividade, textualidade, normatividade dos textos/ gêneros selecionados para as práticas de linguagem; outro que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças.

2.4.a Discursividade, textualidade, normatividade

Dada a natureza da linguagem, os sujeitos não somente a usam em situações de interação social, mas também pensam e falam sobre ela. Assim, ao pensar-se sobre a linguagem e a língua, pratica-se o que se convencionou chamar de "análise linguística".

A análise linguística engloba aspectos de discursividade, textualidade, normatividade da língua, tendo em vista as relações entre as atividades de linguagem/língua e os conteúdos textuais/ linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos. Na direção de aproximar o que se diz ao como se diz, os usuários da língua, em situações em que são falantes/ouvintes, leitores/produtores refletem sobre a língua e seus usos.

Enfatize-se que a "análise linguística" – conhecida também como "análise e reflexão sobre a língua" ou "conhecimentos linguísticos" – não se confunde com a "gramática normativa" que se refere aos elementos da palavra, da oração/frase e não ao texto; no entanto, os elementos gramaticais também são objeto de estudo da análise linguística, no sentido de constituir ferramentas para se analisar os processos de falar/ouvir, ler/escrever, em situações de interação. No que se refere à análise linguística, as dimensões são: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita.

Na dimensão "Caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais" são incluídos aspectos relativos aos conhecimentos relativos aos gêneros, ou seja, reflexões sobre: onde circulam; com que finalidades; para quais tipos de destinatários; como se organizam os textos exemplares desses gêneros; e seus aspectos estilísticos.

A dimensão “Reflexão sobre e uso de recursos linguísticos” refere-se à constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais que diz respeito às situações em que o texto é objeto de análise, quanto às pistas linguísticas dadas para sua compreensão ou às situações de revisão coletiva em que o professor elege determinados recursos linguísticos, para discutir com as crianças. Nesses casos, são selecionados conteúdos linguísticos que constituem aspectos da textualidade dos textos falados/ ouvidos, lidos/ escritos. A seleção dos recursos linguísticos que constituem sentidos em um texto é feita em função do gênero textual em questão, portanto em função de diferentes práticas de aprendizagem de que as crianças participam na escola e fora dela.

Em relação à terceira dimensão “Domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, tendo em vista seu leitor, e por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e dos padrões de escrita, como concordância, paragrafação ou versificação, pontuação, uso de letras maiúsculas.

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade **Objetivos de Aprendizagem**	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	**I/A**	**A/C**	**A/C**
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	**I/A/C**	**A/C**	**C**
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	**I/A**	**A/C**	**A/C**
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		**I**	**A/C**
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		**I**	**A/C**
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	**I/A**	**A**	**C**
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das 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).	**I**	**I/A/C**	**A/C**
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	**I**	**I**	**A/C**
Segmentar palavras em textos.	**I/A**	**A/C**	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		**I**	**A/C**
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		**I/A**	**A/C**
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	**I**	**I/A**	**A/C**
Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	**I**	**I/A**	**A/C**
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	**I**	**I/A**	**A/C**
Pontuar o texto.	**I**	**I/A**	**A/C**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4.b. Apropriação do sistema de escrita alfabética

A apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo desafiador, assim como foi a trajetória da humanidade para inventar os sistemas de escrita. A criança vai se apropriando do sistema de escrita alfabética, ao participar de situações de aprendizagem que a ajude a refletir e aprender o que as letras representam, substituem e como elas funcionam; que a auxilie a saber que há acordos sociais que determinam que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons. Por isto, a criança necessita de boas situações de aprendizagem que a faça experimentar a compreensão e a apropriação do sistema de escrita alfabética, beneficiando-se da presença das escritas das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais.

No quadro, a seguir, estão expostos os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, bem como sugestões acerca de como tratar a progressão de aprendizagem de cada objetivo de aprendizagem, relativos à apropriação deste sistema notacional, durante o Ciclo da Alfabetização. Para exemplificar, ressalte-se que há determinados conhecimentos que podem e devem ser apropriados em um ano letivo, como, por exemplo, reconhecer e nomear as letras do alfabeto.

No primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, o professor pode introduzir tal conhecimento, aprofundar e consolidar. Assim, o direito de saber as letras do alfabeto pode ser garantido logo no início do Ensino Fundamental, caso ele não tenha sido apropriado em anos anteriores, em outras situações vivenciadas pela criança. Se, ao final do primeiro ano, ela não tiver este direito garantido, é papel da escola elaborar estratégias para que no ano seguinte esse conhecimento esteja consolidado.

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Apropriação do sistema de escrita alfabética **Objetivos de Aprendizagem**	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Escrever o próprio nome.	**I/A/C**		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	**I/A/C**		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	**I/A/C**		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	**I/A/C**		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	**I/A**	**A/C**	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	**I/A**	**A/C**	**C**
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	**I/A/C**		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	**I/A/C**		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	**I/A/C**		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	**I/A/C**		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	**I/A/C**		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	**I/A/C**		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	**I/A/C**		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	**I/A/C**	**A/C**	**C**
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	**I/A/C**	**A/C**	**C**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Enfim, propor a organização de um eixo específico para a apropriação do sistema de escrita não implica dizer que aspectos relacionados aos demais eixos não devam ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. No entanto, não se considera alfabetizado o aluno que apenas domina o sistema de escrita alfabética.

A partir dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, considera-se alfabetizado o aluno que é capaz de ler e produzir textos. É preciso, assim, que a atividade reflexiva do aprendiz não esteja focada apenas na aprendizagem do sistema notacional. Considera-se que tal domínio representa um passo importante, fundamental, para que a criança possa se alfabetizar, mas ainda não a caracteriza como alfabetizado.

Para isso, ainda que entendida no seu sentido mais restrito, a alfabetização implica a capacidade de atribuir sentido ao que foi lido e de produzir textos para atender a diferentes propósitos de interação. Desta forma, as crianças, nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização compreendem o sistema de escrita alfabética e, no terceiro ano, têm esse processo consolidado, para que possam continuar seus estudos e participar da vida em sociedade, de forma qualificada.

Espera-se que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relativos aos eixos de oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística sejam ampliados e consolidados ao longo de toda escolaridade dos alunos com as complexidades que cabem a cada momento.

ÁREA DE MATEMÁTICA

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que envolvem o processo de alfabetização matemática estão atrelados à compreensão dos fenômenos da realidade. Esta compreensão oferece ao sujeito as ferramentas necessárias para que ele possa agir conscientemente sobre a sociedade na qual está inserido. É papel da escola criar as condições necessárias para que o sujeito possa servir-se dessas ferramentas em suas práticas sociais. Assim, o conceito de letramento matemático está diretamente ligado à concepção de Educação Matemática e tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico.

A alfabetização matemática e a criança

A criança, antes de chegar à escola, desenvolve um conjunto de saberes matemáticos construídos em interação com seu meio social. Crianças brincando são capazes de realizar operações simples, de estabelecer categorias e equivalências, de reconhecer e diferenciar figuras e formas geométricas, de estabelecer parâmetros pessoais para medir grandezas e de servir-se de diversos outros conceitos matemáticos.

A relação da criança com o conhecimento matemático é, de início, marcadamente egocêntrica (“minha conta”, “ meu número” etc.), bem como as representações por ela utilizadas. Esses conhecimentos servem como ponto de partida para a construção de conceitos mais universais e para tanto cabe à escola levar a criança a desenvolver-se e se apropriar de outras novas percepções.

A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. Esse é um longo processo que deverá, posteriormente, permitir ao sujeito utilizar as ideias matemáticas para compreender o mundo no qual vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que encontrará em sua vida na sociedade.

Isso não significa unicamente o domínio de uma linguagem simbólica, pois os símbolos matemáticos devem aparecer não apenas como componentes característicos do conhecimento matemático, mas como elementos criadores da comunicação. Por isso, não se trata de tentar levar a criança a escrever corretamente os algarismos ou a re-

petir sequências numéricas até certo limite, em situações de contagem desprovidas de significado.

O trabalho com as operações aritméticas vai além da utilização ou memorização de técnicas operatórias únicas, uma vez que a etapa de alfabetização matemática caracteriza-se, principalmente, pela compreensão dos significados das operações e de cálculo efetuado mentalmente, motores do desenvolvimento da alfabetização matemática. Trata-se então do momento em que a criança começa a organizar estratégias mais sistematizadas que vão permitir, em etapas posteriores, a compreensão de outros procedimentos de cálculo.

As relações entre causa e efeito e as inferências lógicas também começam a aparecer na etapa de alfabetização matemática. Os estudantes começam a descobrir propriedades e regularidades nos diversos campos da Matemática. A alfabetização matemática demanda a passagem por situações que promovam a consolidação progressiva das ideias matemáticas, evitando antecipar respostas a problemas e questionamentos vindos da criança em um processo cuja característica é desenvolver nela o comportamento questionador que, como resultado final, permite desenvolver o pensamento lógico. No entanto, convém notar que a sistematização excessiva e o abuso da linguagem matemática podem ser prejudiciais ao desenvolvimento autônomo da criança em período de alfabetização.

A alfabetização matemática não pode ser reduzida ao domínio dos números e suas operações. Nessa fase de escolaridade, a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações. As ideias iniciais de grandezas, como comprimento e tempo, por exemplo, também começam a ser organizadas no Ciclo de Alfabetização.

A necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficaz também faz parte do processo de alfabetização matemática. O contato da criança com os meios de comunicação pode levá-la a reconhecer tabelas e gráficos simples, como elementos facilitadores da compreensão de determinadas informações. A proposta de alfabetização matemática é o “alfabetizar letrando”, não dissociando ou sequenciando os processos de alfabetização e letramento.

As formas de pensamento lógico em Matemática

Como a Matemática deve ser compreendida como instrumento para interpretação do mundo complexo e marcado por seus diversos contextos, alguns aspectos da lógica podem ser âncoras para o desenvolvimento de conceitos e utilização de procedimentos. Ela está presente nas conversas informais e, por sua característica interdisciplinar, também está presente nos conteúdos curriculares das demais disciplinas. Diversas formas de pensamento lógico-matemático foram desenvolvendo-se ao longo da história da humanidade e possuem características que, em alguns casos, se complementam e, em outros, parecem antagônicas.

De maneira geral, pode-se dividir as formas de pensamento lógico em três grupos mais importantes: a lógica clássica, a lógica matemática e a lógica dialética. A primeira estuda argumentos dedutivos, através de regras que procuram compreender o mundo por leis que se repetem, independentemente da situação ou do objeto. A segunda busca estabelecer, por meio de leis e regularidades, formas de pensamento e de argumentação (dedução, indução, formulação de hipóteses etc.) dos conceitos matemáticos. É comum identificar a lógica matemática à simbologia própria da linguagem matemática, denominando-a lógica simbólica. A terceira caracteriza-se por argumentar através de oposições (tese, antítese e síntese), buscando compreender a realidade por suas contradições ou pela própria evolução histórica dos fatos.

A Matemática é uma área que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, mas não é a única que o faz. No entanto, ela pode ajudar a estabelecer competência em estruturar logicamente uma mensagem, um discurso ou uma argumentação, além de desenvolver a capacidade de generalização ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

Na alfabetização matemática, as estruturas lógicas elementares – de classificação e seriação – impulsionam tanto o desenvolvimento das operações aritméticas, quanto das operações geométricas espontâneas. Para classificar, a criança estabelece relações de semelhança, juntando objetos que possuem características comuns e separando-os dos que não possuem essas características. Assim, ela pode classificar objetos, alternando o atributo/ critério dos agrupamentos: separa-os pela cor, pela forma,

pelo tamanho, ou por outro critério de semelhança, sempre comunicando qual foi o atributo que escolheu para reunir os que se parecem.

Uma propriedade importante no desenvolvimento da estrutura de classificação é a inclusão de classes. Nesse sentido, é condição necessária à consolidação da estrutura lógica de classificação, e essa propriedade estará presente na construção de conceitos de todas as áreas de conhecimento e, em especial, da própria Matemática. Para seriar, a criança estabelece relações de ordem, enfileirando – do menor ao maior (série ascendente) ou do maior ao menor (série descendente). Ao ser definido o critério de ordenação, cada elemento possuirá uma única posição na série, coordenada com a posição de seu antecessor e de seu sucessor, salvo se for o primeiro ou o último elemento ordenado.

As crianças têm o direito de vivenciar diferentes contextos próprios das culturas da infância que provoquem a necessidade de estabelecer relações de ordem. Quando a criança é solicitada para uma atividade de ordenamento, considerando a ordem da narrativa, além de coordenar relações, seriando os objetos, ela também é convocada a estabelecer uma correspondência ordinal espaço-temporal, pois a disposição no espaço dos elementos seriados corresponderá à ordem temporal da narrativa ou da situação proposta. Esse tipo de relação é fundamental para a criança aprender a quantificar os objetos de uma coleção, como também para avançar em suas concepções acerca da leitura e da escrita, já que as relações que a criança precisa estabelecer sobre os conteúdos da língua falada e escrita também são de natureza lógico-matemática.

O conhecimento matemático e a resolução de problema

Com o objetivo de estabelecer uma real integração do conhecimento matemático com a realidade sociocultural, ancorado na ideia do letramento matemático, entende-se a aprendizagem matemática como instrumento de formação e promoção humana. Por isso, defende-se a resolução de situação-problema como núcleo para o desenvolvimento do conhecimento matemático na escola e não apenas em torno da resolução de problemas.

Muitas vezes “problemas” e “situações-problema” são termos tomados como sinônimos, mas há diferenças significativas entre eles. Numa proposta pedagógica fundada em situação-problema, o ponto de partida não é o conteúdo escolar para a constituição da situação, mas o mergulho em diferentes contextos. Uma diferença fundamental do conhecimento matemático em situações-problema é o fato de os conceitos e estruturas matemáticas estarem mais integradas na mobilização de diferentes conteúdos matemáticos.

A situação-problema provoca, na sua resolução, a mobilização de conceitos e procedimentos matemáticos de forma aberta à participação das crianças em suas hipóteses, “não pensados” de modo apriorístico pelo professor, como normalmente é feito na perspectiva de oferta de problemas. Isso pode trazer, de início, uma desestabilização no professor que não pode, de partida, garantir com certeza quais conceitos e estratégias os alunos irão mobilizar para resolver a situação-problema. Essa dúvida sobre o processo de construção do conhecimento é positiva, no que se refere à necessidade de o professor estar sempre em busca de novas compreensões sobre os processos de construção do conhecimento matemático pela criança.

Uma primeira diferenciação entre problema e situação-problema se refere ao papel da escrita no processo. Inicialmente, a situação-problema não é apresentada necessariamente a partir de um texto, mas pode surgir ou ser proposta ao grupo de estudantes por diferentes formas.

A produção escrita tem papel diferente também ao longo da resolução. Se na resolução de problemas, o processo de construção de conhecimento é essencialmente pela produção escrita, na situação-problema outros processos são mobilizados, igualmente importantes na Educação Matemática: a discussão coletiva, o planejamento do que escrever, a coleta de dados, a organização de informações, a utilização de recursos de novas tecnologias (calculadoras, planilhas, softwares), a construção de maquetes e de protótipos, de tabelas e de gráficos; a concepção de diagramas e de esquemas, desenhos, o uso de textos argumentativos escritos etc. Nesse contexto, a produção escrita é parte importante da produção matemática, mas não é a primeira nem a última. Grande parte da Matemática realizada pelo estudante fica restrita às imagens mentais, sem, todavia, serem exteriorizadas por meio da escrita, sobretudo nos primeiros

anos de escolaridade, quando o gesto e o desenho devem ser mais valorizados nas produções matemáticas, constituindo-se, desta forma, em um dos direitos da aprendizagem matemática.

Uma segunda diferenciação é considerar a situação-problema como geradora de atividades de troca, de confronto, de experimentação, de validação, de discórdias e de argumentações. A atividade matemática é um ato solidário, portanto, socialmente produzida e validada. Assumir a resolução de situação-problema como proposta pedagógica implica conceber novas formas de relação aluno-aluno, professor-aluno, aluno-conhecimento, o que leva, de forma necessária e desejável, a novas configurações do espaço de aprendizagem matemática e isto requer que sejam concebidas novas perspectivas para a organização do trabalho pedagógico. A noção do desafio sociocognitivo, nas trocas sociais realizadas nos grupos durante a busca de soluções, é central quando a situação é partilhada por um grupo de estudantes que está em pleno desenvolvimento da atividade matemática.

O terceiro aspecto de diferenciação é o fato de que cada situação acaba por eclodir em grande número de questões que leva a uma visão mais dinâmica dos diversos conteúdos matemáticos. Assim, muitas vezes, mais que responder uma questão, a situação-problema acaba por gerar outros questionamentos, não pensados anteriormente por quem a propôs, os quais permitem articular dois ou mais conteúdos, tradicionalmente, tratados de forma separada pela escola. Um elemento diferenciador importante é promover a seleção de dados relevantes, sem modelagem prévia ou caminhos com indicativos operacionais a serem percorridos.

O quarto fator de diferenciação é que, na busca de resolução da situação-problema, chega-se à construção de ferramentas ao longo do processo, que deve ser a oportunidade de a criança compreender os conteúdos matemáticos previstos no currículo considerando seu valor social.

O direito à aprendizagem matemática, por meio de resolução de situações-problemas deve levar em conta dois aspectos fundamentais:

1. a resolução de uma situação-problema (assim como na resolução de um problema) não trata da resposta numérica encontrada, mas sim, dos processos construídos e percorridos pela criança para encontrar a solução, e é, portanto,

um processo, não linear e nem sempre de fácil explicitação e de análise avaliativa;

2. a criança tem o direito de viver experiências de situação-problema, no início de suas aprendizagens, como forma de mobilização cognitivo-afetiva de saberes, e não apenas para a fixação de conteúdos matemáticos e suas nomeações.

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área da Matemática

Tendo em vista os fundamentos das aprendizagens escolares relativas à Matemática aponta-se, a seguir, aquilo que os estudantes têm o direito de aprender nesta área.

> ***I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.***

O papel principal da Matemática está em organizar o pensamento e desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico; em ajudar a estabelecer relações entre objetos, conceitos e fatos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de previsão, explicação, antecipação e interpretação de situações reais para depois interferir nesta realidade. O conhecimento matemático não apenas representa e analisa o real, mas também intervém nele, o que traz como necessidade saber que tipo de intervenção é necessária.

A exploração da História da Matemática, considerando-a como construção humana, participante e construtora da cultura, é importante, pois a história matemática acompanha e pode ser explicada pela história dos homens, que estão sempre construindo e reconstruindo as matemáticas, nos diversos contextos socioculturais e, em especial, resolvendo situações-problema. No Ciclo de Alfabetização o importante é que, em vários e diferentes momentos, a criança se sinta parte dessa história, ao experimentar

situações em que é solicitada, por exemplo, a classificar, a comparar, a medir, a quantificar e a prever, que são formas de pensar, características da espécie humana.

II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Desta maneira, parte do trabalho de letramento e alfabetização matemática tem nessas regularidades o suporte teórico para o desenvolvimento de três eixos estruturantes: o eixo dos números, o de espaço e forma e também do desenvolvimento inicial do pensamento algébrico. Pensa-se que o caminho da história geométrica da humanidade pode nortear o reconhecimento de regularidades e o estabelecimento das relações de diversas naturezas. No Ciclo de Alfabetização, as crianças devem partir da observação ativa: manipular objetos; construir e desconstruir sequências; desenhar, medir, comparar, classificar e modificar sequências estabelecidas por padrões.

III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.

Faz parte da linguagem matemática a linguagem corrente, do dia a dia, para explicitações e discussões sobre conceitos matemáticos – quadrados, soma, diminuir, dividir etc. – mas muitas vezes essas linguagens se diferem. A linguagem matemática compreende um sistema de símbolos e sinais, com significados próprios. Ela é específica, estruturada e universal e está sempre associada a conceitos. Representar um número por meio de palavra ou de um desenho é ação desprovida de significado se a criança

não formar, progressivamente, o conceito de número, a partir de situações do seu cotidiano. A linguagem matemática deve acompanhar a formação do conceito.

Outro aspecto a ser considerado é o da concisão e objetividade, pois não há espaço em uma expressão matemática ou em uma equação para múltiplas interpretações. A utilização da linguagem favorece a descoberta de relações pertinentes a um fato – como as de argumentação ou de proposição, a organização temporal da ação e também de seu controle.

No Ciclo de Alfabetização, a importância da utilização de uma linguagem simbólica e universal traz em seu bojo a oralidade matemática. O falar e o conversar sobre Matemática, na explicitação de pontos de vista, são importantes ações de alfabetização matemática.

IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

A Educação Matemática prioriza o desenvolvimento do trabalho na investigação, ao criar condições favoráveis para a aprendizagem, de tal forma que a ação pedagógica comece a ser organizada com problematizações, seguidas de discussões e elaborações, para, por fim, desembocar em sistematizações dos resultados obtidos. O papel da escola é o de problematizar, junto aos estudantes, que desenvolvem uma postura crítica nas suas ações, analisando e interpretando as diversas situações problematizadas.

No Ciclo de Alfabetização o aprendizado da Matemática ocorre a partir de ações reflexivas quando a criança compara, discute, questiona, cria e amplia ideias, e também quando percebe que a tentativa e o erro fazem parte do seu processo de construção do conhecimento. Essas ações investigativas geram na criança o desejo de responder a uma pergunta instigante, ou de ajustar-se às regras de um jogo, ou de seguir as estratégias socializadas por um colega. Nesta direção, propõem-se, na escola, situações

em que há negociação entre as crianças ou entre o adulto e as crianças, tendo em vista a resolução de problemas essenciais para a construção do conhecimento matemático.

V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.

No Ensino Fundamental, o cálculo mental, exato e aproximado, deve ser valorizado no ensino da Matemática escolar desde a fase de alfabetização matemática. Tais atividades podem ser desenvolvidas com uso de estratégias, por meio das quais os estudantes realizem decomposições das escritas numéricas, tendo em vista a compreensão maior do sistema de numeração decimal assim como o cálculo, em suas diferentes dimensões: aquele que pode ser escrito de forma exata e/ou aproximada, e desenvolvido pelo conhecimento de regularidades, pelas ideias fundamentais das operações e pela antecipação e verificação de resultados. O cálculo mental pode ser articulado ao cálculo escrito e ao uso das calculadoras, sempre que possível relacionado com situações do cotidiano das crianças.

Com relação ao cálculo mental, os questionamentos e conceitos podem ter uma nova forma de apresentação e representação com o uso das novas tecnologias digitais. A informática favorece o desenvolvimento da autonomia em procedimentos de pesquisa, se esses procedimentos estiverem aliados à análise crítica do que foi pesquisado. Ela traz também um novo conceito de escrita, com criações hipertextuais e com as letras transformadas em bites, a página em monitor, o lápis em teclado, materializando mudanças significativas no próprio processo mental do sujeito.

Atividades adequadas podem ser estabelecidas para a aprendizagem significativa, por exemplo, com o uso de calculadoras.

No Ciclo de Alfabetização sugere-se que a calculadora seja usada em situações de investigação, de análises, inferências e previsões e de estimativas e aproximações.

2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

Os eixos estruturantes para a alfabetização e letramento matemático devem ser integrados para proporcionar experiências com as práticas de representar, pois são constituídos por conceitos, propriedades, estruturas e relações. Os símbolos, os signos, os códigos, as tabelas, os gráficos e os desenhos são representações que atribuem significação às operações do pensamento humano. Ressalta-se a importância de o estudante transitar entre as diversas formas de representação do objeto matemático, por meio de registros orais, pictóricos e escritos.

O registro oral possibilita ao estudante: compreender como está desenvolvendo seu pensamento e que estratégias está elaborando na resolução de uma situação-problema; servir-se de instrumentos de avaliação; observar erros que não evidenciam o desconhecimento do todo, em relação ao conteúdo em estudo.

Dos registros escritos devem fazer parte as anotações que os alunos fazem ao desenvolverem atividades e em textos por eles elaborados, uma vez que os textos formais e/ou conclusivos e os rascunhos, que evidenciam os caminhos, são fonte preciosa para a avaliação da aprendizagem.

O registro pictórico ocorre por meio do desenho, mas de forma diferente do desenho artístico, em que o aluno dá asas à imaginação, tendo em vista a questão estética. O registro pictórico matemático permite representar seu conhecimento durante a atividade. No período de alfabetização, fornece pistas sobre o pensamento da criança e retrata as estratégias de resolução de situações em questão o que pode ajudar a retratar o seu estilo cognitivo.

Na fase de alfabetização matemática, destaca-se a função do corpo como fonte de conhecimento matemático: em contagens e cálculos, assim como em estabelecimento de relações espaciais e de movimentação. Observa-se que, no início do seu desenvolvimento, a criança utiliza as mãos para realizar atividades matemáticas e é culturalmente estimulada a fazê-lo antes do processo de alfabetização e fora da escola, uma vez que as mãos caracterizam-se como ferramenta cultural na construção do conhecimento matemático. Esse processo é observado quando, mesmo dispondo de material de contagem, como tampinhas, botões ou material dourado, a criança opta instantane-

amente pela contagem apoiada nos dedos. Ao contar nos dedos, a criança em alfabetização está efetivamente fazendo matemática e constituindo-se em ser matemático.
O uso de partes do corpo para medir a terra, como o passo, os pés, o palmo, o braço (jarda), o polegar (polegadas) e a presença de uma geometria das proporções e simetrias no corpo humano podem ser uma rica fonte de construção de conhecimentos geométricos. A própria estruturação dos sistemas de numeração decimal precisa ser inserida no processo de compreensão da forma de organização do conhecimento, ao longo da história da matemática, nas diferentes civilizações.

2.1 Eixo Números e Operações

No tocante ao sistema de numeração, as crianças tomam conhecimento da sucessão oral dos números; estabelecem relações entre eles (estar entre, um mais que, um menos que); reconhecem a sucessão escrita; iniciam a comparação de escritas numéricas e reconhecem as funções do número. Contudo, para o ensino e a aprendizagem desses conteúdos, é preciso ter em vista que as crianças, fora do ambiente escolar, desenvolvem uma série de experiências com os números, adquirindo um acervo informal de conhecimentos. No ambiente familiar, por exemplo, as crianças aprendem a verbalizar pequenas contagens e a resolver problemas elementares de adição e subtração relacionados a situações significativas: em brincadeiras em que devem saber o quanto ganhou e o quanto perdeu ou em um determinado jogo em que são estimuladas a fazer registros numéricos ou simbólicos.
Quando ingressam no ambiente de alfabetização matemática, essas experiências com os números podem ser investigadas pelo professor que propõe problemas contextualizados, propiciando o desenvolvimento da contagem e das ideias das operações básicas da aritmética (adição, subtração, multiplicação e divisão), em seus campos conceituais (aditivo e multiplicativo). No Ensino Fundamental, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos números, a Matemática propicia aos alunos o desenvolvimento de uma série de competências, como, por exemplo, a construção do significado do número natural, a partir de diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos. A interpretação e produção de escritas numéricas que consideram as diferentes situações-

problema também são elementos importantes utilizados pelas crianças, pois realizando registros numéricos elas podem levantar conjecturas sobre o sistema de numeração decimal, observando regularidades. Enfatiza-se a importância do uso da linguagem oral, dos registros informais e da linguagem matemática para analisar suas próprias escritas numéricas e seus procedimentos de resolução de problemas.

A contagem é um elemento importante no processo de aprendizagem das operações, principalmente nas operações do campo aditivo (adição e subtração). Sugere-se estimular a criança na contagem de objetos dispostos um a um, de forma organizada e também dispostos de forma desorganizada, que requer dela a elaboração de uma estratégia para que um mesmo objeto não seja contado duas vezes. Gradativamente, ela percebe que o agrupamento facilita a contagem. As atividades de contagem com objetos agrupados são também exploradas na aprendizagem de algumas ideias da multiplicação.

É necessário, na alfabetização matemática, considerar as funções comunicativas dos números no cotidiano: de codificar, nos números de telefones, nos documentos, dos canais de televisão; de medir nas receitas, nas balanças, na fita métrica; de ordenar, como nos números que aparecem escritos no elevador; de quantificar, quando expressam o número de objetos que uma embalagem contém. Ao identificar essas quatro funções do número é possível perceber uma interrelação entre estas e seus diferentes conteúdos.

EIXO ESTRUTURANTE NÚMEROS E OPERAÇÕES Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios pessoais, diversificados e ampliados nas interações com os pares e com o professor, para classificar, seriar e ordenar coleções, compreendendo melhor situações vivenciadas e tomar decisões.	I/A	A/C	A/C
Identificar números nos diferentes contextos e em suas diferentes funções como indicador de: posição ou de ordem, em portadores que registram a série intuitiva (1,2,3,4,5,...- como nas páginas de um livro, no calendário; em trilhas de jogos), ou números ordinais (1º; 2º; 3º; ...); código (número de camiseta de jogadores, de carros de corrida, de telefone, placa de carro etc.); quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilogramas, 3 litros, 3 dias, 2 horas, 5 reais, 50 centavos etc.).	I/A	A/C	
Quantificar elementos de uma coleção, em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade, utilizando diferentes estratégias (correspondência termo a termo, contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos), e comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção.	I/A	A/C	
Representar graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros simbólicos espontâneos (não convencionais) e notação numérica.	I/A	A/C	
Compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica.	I/A	A/C	A/C
Ler e escrever os signos numéricos em diferentes portadores, apoiando-se ou não na contagem da série numérica intuitiva (1, 2, 3, 4, 5,...; 10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...) para localização do número.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Ampliar progressivamente o campo numérico, investigando as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização (dez unidades agrupadas formam uma dezena, dez dezenas agrupadas formam uma centena, dez centenas agrupadas formam um mil etc.)			

Reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado: orais (em atividades rítmicas corporais coordenando o movimento à contagem oral e realizando modificações nos gestos para destacar os números redondos - dez, vinte, trinta etc.; ou em sequência de dez em dez, de cem em cem) e escritas.	**I/A**	**I/A/C**	**I/A/C**
Elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral.	**I**	**I/A/C**	**C**
Reconhecer regularidades do sistema, tais como: a série cíclica de 0 a 9 como referência na ampliação do sistema decimal; o sucessor de um número natural terminado em 9 é sempre um número redondo; as funções do zero enquanto ausência de elementos e marcador de posição.	**I**	**I/A/C**	**C**
Ordenar, ler e escrever números redondos (10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...; 1000, 2000, 3000, ...).	**I**	**A/C**	**A/C**
Quantificar coleções numerosas em contextos e materiais diversos, recorrendo aos agrupamentos de dez em dez, construindo a inclusão hierárquica ao compreender que o dez esta incluído no vinte, o vinte no trinta, o trinta no quarenta etc.	**I**	**A/C**	**A/C**
Compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números.	**I**	**A/C**	**A/C**
Utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas.	**I**	**A**	**C**
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados			
Composição (juntar e separar).	**I/A**	**A/C**	**A/C**
Comparação (comparar e completar).	**I**	**A**	**A/C**
Transformação (acrescentar e retirar).	**I/A**	**A/C**	**A/C**
Construir a notação aditiva, lendo, escrevendo e interpretando situações vivenciadas; produzir diferentes composições aditivas para uma mesma soma.	**I/A**	**A/C**	**C**
Descobrir regularidades da estrutura aditiva que permitam o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental.	**I**	**A/C**	**A/C**
Calcular adição sem agrupamento e subtração sem desagrupamento (sem reserva ou sem troca)			

Recorrendo ao apoio de diferentes materiais agrupados de dez em dez. Recorrendo a representações pictóricas (desenhos e imagens) dos agrupamentos. Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática. Recorrendo ao uso de técnicas operatórias convencionais.	**I**	**I/A**	**A/C**
Calcular adição com agrupamento e subtração com desagrupamento (com reserva ou com troca)			
Recorrendo ao apoio de diferentes materiais agrupados de dez em dez. Recorrendo a representações pictóricas (desenhos e imagens) dos agrupamentos. Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática. Recorrendo ao uso de técnicas operatórias convencionais.		**I/A**	**A/C**
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais por meio de diferentes linguagens e explorando os diferentes significados			
Proporcionalidade na multiplicação.	**I**	**A/C**	**C**
Combinação na multiplicação.	**I**	**I/ A**	**A/C**
Disposição retangular na multiplicação.	**I**	**I/A**	**A/C**
Medida na divisão	**I**	**I/A**	**A**
Partilha na divisão.	**I**	**I/A**	**A**
Confrontar e diferenciar os significados da organização do registro da multiplicação quando se refere à proporcionalidade (x2; X3; X4; X5 – multiplicando constante) ou quando se refere à noção de dobro de um numero (2 X nº), triplo (3 X nº) – multiplicador constante.		**I**	**I/A/C**
Produzir registros espontâneos para representar quantidades, procedimentos de cálculo, a resolução de situações-problema do campo aditivo e do multiplicativo, comunicando, compartilhando, confrontando, validando e aprimorando suas produções.	**I/A**	**A/C**	**C**
Construir, progressivamente, um repertório de estratégia de calculo mental e estimativo, envolvendo dois ou mais termos			
Produzir as diferentes composições aditivas do total dez.	**I/A**	**A/C**	**C**
Resolver adições pela contagem progressiva a partir do valor de uma das parcelas Contagem progressiva: 8 + 4 = 12 – “guardo o 8 na cabeça e conto mais 4: nove, dez, onze e doze”. (Com possível apoio em 4 dedos da mão).	**I/A**	**A/C**	**C**

Resolver subtrações pela contagem regressiva do subtraendo a partir do valor do minuendo. Contagem regressiva: 22 - 3 = 19 – guardo o 22 na cabeça e tiro 3: vinte e um, vinte, dezenove.(Com possível apoio em 3 dedos da mão).	**I**	**I/A**	**A/C**
Realizar estimativas, aproximando os resultados para dezenas, centenas e milhar para números redondos.	**I/A**	**A/C**	**C**
Decompor uma das parcelas para formar dez. Exemplo: na adição 8 + 7: oito para dez faltam dois, então, oito mais dois mais cinco são dez mais cinco que é igual a quinze; ou sete para dez faltam três, com mais cinco dos que sobraram do oito, fica quinze.	**I**	**A/C**	**C**
Operar com base na soma de iguais. Exemplo: na adição 8 + 7: sete mais sete são quatorze, com mais um quinze; ou: oito mais oito são dezesseis menos um quinze.	**I**	**A/C**	**C**
Reconhecer a decomposição de quantidades pelo valor posicional como fundamento às estratégias de cálculo.	**I**	**A/C**	**C**
Reconhecer frações unitárias usuais (um meio ou uma metade, um terço, um quarto) de quantidades contínuas (parte de: um chocolate, um bolo etc.) e discretas (partes de: coleção de botões, doces, brinquedos etc.) em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica.		**I**	**A**
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais			
Em linguagem verbal (com suporte de materiais de manipulação ou imagens).	**I**	**A/C**	
Em linguagem escrita (com suporte de materiais de manipulação ou imagens).	**I**	**A**	**A/C**
Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática.	**I**	**I/A**	**A/C**
Construir equivalências entre um real e cem centavos, explorando suas diferentes possibilidades de composições (quatro moedas de vinte e cinco centavos têm o mesmo valor de duas moedas de cinquenta centavos; dez moedas de dez centavos, que correspondem a cem centavos e são equivalentes a um real).		**I/A**	**A/C**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.2 Eixo Pensamento Algébrico

A compreensão e reconhecimento dos padrões – em sequências numéricas, de imagens e de sons ou em sequências numéricas simples, – o estabelecimento de critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos e a produção de padrões, fazem parte de todos os eixos estruturantes. No entanto, destacam-se na alfabetização e letramento, os primeiros elementos para o reconhecimento

da variabilidade de valores das grandezas e operações – como a proporcionalidade na multiplicação – e também os primeiros passos para programação – como nas construções de objetos com uso da linguagem Logo[2]. É também parte componente da alfabetização e letramento matemático a possibilidade da produção de padrões em faixas decorativas, sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.

EIXO ESTRUTURANTE PENSAMENTO ALGÉBRICO Objetivos de Aprendizagem	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Compreender padrões e relações, a partir de diferentes contextos.			
Estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos.	**I**	**I/A**	**A/C**
Reconhecer padrões de uma sequência para identificação dos próximos elementos, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	**I**	**I/A**	**A/C**
Produzir padrões em faixas decorativas, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	**I**	**I/A**	**A/C**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.3 Eixo Espaço e Forma

Quanto ao processo de construção relacionado ao espaço e às formas, o corpo é o ponto de partida para o estabelecimento de relações espaciais nos deslocamentos e nas orientações para a movimentação no espaço, que podem ser organizadas por meio da experimentação e da reprodução de trajetos, considerando elementos do entorno como pontos de referência. Além disso, devem ser estabelecidas relações espaciais também entre e nos objetos. As relações espaciais entre objetos ocorrem com a descrição e a interpretação da posição dos objetos e pessoas em determinados espaços.

Ao redor de todos há a presença de objetos que lembram a geometria. Encontram-se elementos da geometria em diversas partes como, por exemplo, na natureza, nos ob-

[2] "LOGO, é uma linguagem de programação elaborada no MIT por S. Papert, cuja finalidade é, partindo das motivações das crianças e jovens, permitir a construção de objetos e desenhos ou a programar novas construções e/ou movimentações após a compreensão dos movimentos básicos."

jetos de mobília, nas obras de arte, na arquitetura, dentre outros. Observando a fachada de uma igreja é possível identificar as formas de suas torres, as simetrias, os paralelismos e as perpendicularidades. Em uma obra de arte, pode-se observar simetrias e assimetrias, tipos de linhas, composição de figuras geométricas, proporcionalidade entre as figuras, padrões de regularidades. Formas quase perfeitamente geométricas também estão presentes na natureza, como a simetria nos desenhos das borboletas, nas flores e nos frutos.

Nos casos de estabelecimento de relações espaciais em objetos, é de fundamental importância que o professor organize situações de modo que as crianças iniciem os desenhos de construção, antecipem a própria ação para a conquista dos resultados esperados, modifiquem o produzido em função da ação do outro ou de resistências do objeto. No trabalho com as figuras geométricas, deve-se dar oportunidade de realizar atividades em que as crianças descrevam as figuras, a partir das formas que estão ao seu redor, no cotidiano.

EIXO ESTRUTURANTE ESPAÇO E FORMA / GEOMETRIA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessária essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.	I	A	C
Construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano			
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização no espaço (em cima e embaixo, acima e abaixo, frente e atrás, direita e esquerda).	I/A	A/C	C
Identificar diferentes pontos de referências para a localização de pessoas e objetos no espaço, estabelecendo relações entre eles e expressando-as através de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenho, maquete, mapa, croqui, escrita.	I/A	A/C	C
Observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens.	I	A	C
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de deslocamento no espaço (para cima e para baixo, para frente e para atrás, para dentro e para fora, para direita e para esquerda,).	I	A	C
Identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido.	I	A	C
Reconhecer formas geométricas tridimensionais e bidimensionais presentes no ambiente			
Observar, manusear estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos — esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos — sem uso obrigatório de nomenclatura.	I	I/A	A/C
Reconhecer corpos redondos e não redondos (poliédricos).	I	A/C	C
Planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir formas tridimensionais a partir de superfícies planificadas.	I	I/A	A/C
Reconhecer as partes que compõem diferentes figuras tridimensionais.		I	A
Perceber as semelhanças e diferenças entre diferentes prismas (cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos).		I	A

Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices.		**I**	**A**
Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação de forma oral.	**I**	**A**	**C**
Conhecer as transformações básicas em situações vivenciadas: rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: faixas decorativas, logomarcas, animações virtuais).	**I**	**A**	**C**
Antecipar resultados de composição e decomposição de figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra cabeça, tangam, brinquedos produzidos com sucatas).	**I**	**I/A**	**A**
Desenhar objetos, figuras, cenas, seres mobilizando conceitos e representações geométricas tais como: pontos, curvas, figuras geométricas, proporções, perspectiva, ampliação e redução.	**I**	**I/A**	**A/C**
Utilizar a régua para traçar e representar figuras geométricas e desenhos.	**I**	**I/A**	**A/C**
Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento.	**I/A**	**A/C**	**C**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Grandezas e medidas

É importante que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos vivenciem diferentes situações que os levem a lidar com grandezas físicas, como a grandeza tempo, pois desde muito cedo as crianças têm experiências com as marcações do tempo (dia, noite, mês, hoje). Reflete-se sobre o tempo, seja sobre sua própria existência, seu início, sua duração, ou simplesmente realizam-se marcações e registros. Como as raízes da Matemática confundem-se com a própria história da evolução da humanidade, ora definindo estratégias de ação para lidar com o meio ambiente, ora criando e desenhando instrumentos para esse fim, ou ainda buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para própria existência, a reflexão sobre o tempo e demais grandezas também é objeto de estudo na alfabetização matemática.

Ao abordar as grandezas e as medidas, as ações devem visar à relação do número, à função de medir, ao uso de diferentes estratégias para comparar grandezas, efetivando as primeiras aproximações com medidas de comprimento, peso, volume e tempo,

por meio de unidades convencionais e, inicialmente, não convencionais. O reconhecimento de cédulas e moedas que circulam no Brasil também integra o rol de temas do campo das grandezas e medidas. Em relação às grandezas e medidas, no Ciclo de Alfabetização, as crianças comparam grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequados, com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.

EIXO ESTRUTURANTE GRANDEZAS E MEDIDAS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Compreender a ideia de diversidade de grandezas e suas respectivas medidas			
Experimentar situações cotidianas ou lúdicas, envolvendo diversos tipos de grandezas: comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.	I	I/A	A/C
Construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros; compreender o processo de medição, validando e aprimorando suas estratégias.	I	I/A	A/C
Reconhecer os diferentes instrumentos e unidades de medidas correspondentes.	I	I/A	A/C
Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.	I	A	C
Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.	I	A/C	C
Ler resultados de medições realizadas pela utilização dos principais instrumentos de medidas: régua, fita métrica, balança, recipiente graduado.		I	I/A
Produzir registros para comunicar o resultado de uma medição.	I	A/C	C
Comparar comprimento de dois ou mais objetos de forma direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo etc.	I	A/C	C
Identificar a ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois etc.	I/A/C		
Reconhecer a noção de intervalo e período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas.	I	I/A	A/C
Construir a noção de ciclos por meio de períodos de tempo definidos através de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano.	I	I/A	A/C
Identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano - e utilizar calendários e agenda.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações entre as unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.	I	A	C
Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros.	I	A/C	
Estimar medida de comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.	I	A/C	
Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos.	I	A/C	
Identificar os elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição.	I	A	C
Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.	I	I/A	A/C

2.5 Eixo Tratamento da Informação

A necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficiente faz parte do processo de alfabetização matemática. O exercício consciente da cidadania passa pela compreensão e pela quantificação de dados. Para que isso ocorra, a criança em alfabetização e letramento toma contato com a leitura e interpretação de tabelas e gráficos e também percebe que existem fenômenos que são aleatórios, e que existem variáveis que podem interferir em sua ocorrência.

As crianças recolhem e organizam dados relativos a acontecimentos de seu interesse, geram listas, questões e tabelas, cujos dados serão organizados e lançados em gráficos de barras ou colunas; levantam questões e escrevem pequenos textos sobre os dados coletados e organizados. É na alfabetização matemática que as crianças começam a ter os primeiros contados com a noção de probabilidade, mas sem associá-la aos números.

EIXO ESTRUTURANTE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Reconhecer e produzir informações, em diversas situações e diferentes configurações			
Ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos, códigos.	**I**	**A**	**C**
Ler, interpretar e fazer uso em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais.	**I**	**A**	**C**
Formular questões sobre fenômenos sociais que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.	**I**	**A**	**A**
Coletar, organizar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados (com ou sem o uso de materiais manipuláveis ou de desenhos).	**I**	**A/C**	**C**
Ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos.	**I/A**	**I/A/C**	**A/C**
Elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras e pictóricos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.	**I/A**	**I/A/C**	**A/C**
Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.	**I**	**I/A**	**A**
Problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos.		**I**	**A**
Reconhecer na vivencia situações determinística e probabilística (podem ou não acontecer).		**I**	**A**
Identificar maior ou menor chance de um evento ocorrer.	**I**	**I/A**	**A**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Os pressupostos que contemplam a área das Ciências Humanas e, segundo as DCNEF a História e a Geografia, consideram o processo de aprendizagem do estudante e o seu desenvolvimento social e afetivo.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel fundamental, sendo efetivamente tanto o orientador, como também o coordenador do processo de aprendizagem, e não um mero transmissor das informações que estão prontas e são apresentadas como verdades absolutas.

Espera-se uma articulação entre os processos de ensino e a aprendizagem, o que é um desafio, pois exige do professor que explore e problematize as possibilidades existentes, tanto nas experiências dos estudantes, como naquelas vivenciadas por outras sociedades, em tempo e espaço distintos. Assim, a exploração das experiências pelos estudantes constitui o ponto de partida da aprendizagem, não só na direção da reflexão, mas também da ampliação de seus horizontes, uma vez que terá de comparar, a partir do seu universo, outras realidades socialmente construídas.

No presente documento, o conjunto de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento favorecem a compreensão de mundo e da realidade na qual os estudantes estão inseridos e que contemplam a área de Ciências Humanas. A definição desse conjunto partiu de critérios que orientam o trabalho dos professores.

Destaca-se que a História é um modo de representação – e o produto dessa representação – da experiência humana no tempo. Nas atividades de ensino, suas principais finalidades são a constituição da identidade do sujeito e a orientação da vida prática. Assim, a justificativa da manutenção da História como componente curricular, na escolarização básica, é a formação da consciência histórica ou, em termos semelhantes, o desenvolvimento da habilidade de pensar historicamente, de transformar o passado em presente, a partir dos interesses cotidianos. No caso da Geografia, a centralidade do ensino e da aprendizagem é a compreensão do espaço, na perspectiva da ação das sociedades na relação com a natureza.

Partindo desta concepção de História - campo, forma e produto do conhecimento- , entende-se o ensino como um conjunto de decisões planejadas para viabilizar a apropriação de determinados conhecimentos e habilidades por parte dos estudantes. O ensino de História pode, portanto, incorporar como princípio uma proposição ele-

mentar e fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos, tanto no que diz respeito à investigação quanto à expressão. Em síntese, o ensino de História pode ser desenvolvido como investigação (pesquisa histórica) e expressão (escrita da história). Tal princípio também encontra justificativa nas psicologias do desenvolvimento humano e da aprendizagem que entendem que aprender é um processo de construção de modelos ou regras de apresentação. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de atitudes e habilidades de investigação e exploração do meio circundante da criança.

É assim também que, na Geografia, estudam-se os movimentos que as sociedades realizam no espaço, resultantes de um processo histórico cujas bases materiais dizem respeito às transformações do território. Nesta direção, a finalidade de conhecer os processos geográficos é contribuir para que os estudantes desenvolvam a noção de pertencimento, para poderem atuar no espaço em que vivem, o que inclui, compreender outros espaços, em diferentes tempos.

Se aprender é descobrir e construir compreensões sobre a vida, nos quadros dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento os conhecimentos são, predominantemente, os objetos construídos e apreendidos socialmente que dão visibilidade à experiência humana e que são disseminados pelo campo da História e da Geografia: noções/conceitos, acontecimentos (de várias durações e escalas), artefatos/espacialidades (de distintas naturezas), sujeitos (individuais e coletivos), procedimentos e valores. As habilidades são os processos cognitivos em uso no sentir, pensar e agir humanos: conhecer, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Desta forma, nos quadros, os conteúdos selecionados estão organizados em conhecimentos, representados por substantivos e habilidades, representadas por verbos.

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área de Ciências Humanas

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento reúnem, como vimos, conhecimentos e habilidades, que devem ser planejados considerando que as aprendizagens são progressivas e articuladas. O planejamento dessa progressão, evidente-

mente, varia bastante. Ele pode realizar-se na quantidade de objetivos a serem tratados ou no grau de desenvolvimento orgânico do aluno, como pregam as psicologias do desenvolvimento. Nesta proposta, opta-se por considerar a progressão, em termos de complexidade das habilidades de investigação e de expressão e conhecimentos históricos, construídos pelos alunos e apresentados e requeridos aos alunos.

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização consideram as potencialidades e as possibilidades da criança desta fase e de seu contato com os conceitos científicos introduzidos pela escola. Esse período inicial é também entendido como um tempo de "alfabetização histórica e geográfica", ou seja, um tempo em que a criança entrará em contato, de maneira sistematizada, com os princípios, conceitos e procedimentos empregados, na capacidade de pensar histórica e geograficamente, fazendo uso intenso de obras destinadas a essa faixa etária.

Nesse período os conhecimentos construídos e apresentados em situação didática têm por finalidade auxiliar na constituição da identidade individual da criança, no entendimento da sua historicidade - do caráter de ser histórico, de estar no mundo em determinado tempo e espaço. A seguir, estão expostos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem a área de conhecimento das ciências humanas.

I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.

As noções de espaço e tempo, – vivido, concebido e percebido – construídas pelos estudantes, são formadas a partir das representações mentais e das observações cotidianas.

A importância de se eleger as dimensões de tempo e espaço e reelaborá-las baseia-se no fato de que as ações didáticas respectivas são relevantes para as elaborações conceituais ou para ressignificação do conhecimento escolar. No Ciclo de Alfabetização, esses conceitos são relevantes para que as crianças desenvolvam o raciocínio e as noções de orientação (lateralidade), posição (ponto de referência, simultaneidade), duração (sucessão, passado e presente, curta e longa) e ritmos (frequência). Para

compreender o passado é necessário partir de situações vivenciadas na atualidade, o que requer selecionar e levantar fatos considerados importantes na percepção do presente. Trata-se de organizá-los temporalmente numa ordem de sucessão que inclui noções de anterioridade, posteridade e de simultaneidade.

II. ***Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.***

As Ciências Humanas são importantes para identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza. No ensino fundamental, considera-se a necessidade de que as crianças, desde cedo, construam conceitos e práticas para a compreensão do mundo que as cerca. No Ciclo de Alfabetização é essencial desenvolver atividades – de leitura, observação, comparação, ordenação, identificação e classificação dos fenômenos físicos e culturais – relacionadas ao processo de produção e transformação do espaço geográfico. Este processo está vinculado à forma como as pessoas se comunicam e como desenvolvem as técnicas e tecnologias, ao longo do tempo, influenciando as interações espaciais, em momentos históricos específicos, o que hoje inclui a questão da sustentabilidade.

III. ***Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.***

É na vida cotidiana que os sujeitos (individuais e coletivos) atuam, se relacionam e constroem suas identidades. O ensino e a aprendizagem das Ciências Humanas possibilitam sua inserção consciente no mundo – reconhecendo os elementos históricos e geográficos que o caracterizam – como seres únicos e múltiplos, dotados de aspectos étnicos e socioculturais que lhes permitam compartilhar valores e memórias próprias da sua comunidade. Os saberes escolares, nas Ciências Humanas, devem partir da

compreensão e reconstrução da vida cotidiana do estudante para que ele compreenda o modo de vida dos sujeitos em tempos e espaços diferenciados. No Ciclo de Alfabetização deve-se trabalhar na perspectiva de como as crianças se identificam em relação ao outro para depois compararem seu modo de viver como criança com o de outras crianças, em diferentes tempos e espaços.

IV. Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.

O conhecimento sobre a diversidade dos grupos sociais e seus modos de vida nos permite pensar a organização da sociedade baseada no respeito às diferenças. As Ciências Humanas permitem compreender a pluralidade das experiências individuais e coletivas em seus aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais, etnicorraciais e de gênero relacionados aos processos de continuidade, rupturas, mudanças e permanências, bem como estabelecer relações identificando diferenças e semelhanças, desigualdades, contradições e conflitos. No Ciclo de Alfabetização são trabalhadas as diversidades, na perspectiva de como as crianças se identificam e se diferenciam em relação ao outro para depois compararem seu modo de viver como criança com o de outras crianças em diferentes tempos e espaços.

V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.

O ensino e a aprendizagem nas Ciências Humanas, baseados em métodos de investigação científica, possibilitam a análise e compreensão da sociedade e sua complexidade. Isso requer que os estudantes tenham contato com as mais variadas fontes históricas e geográficas, de modo que desenvolvam capacidade de leitura, análise, interpretação, inferência, avaliação crítica, síntese e narrativa; de modo que busquem informações em fontes diversas. No Ciclo de Alfabetização a observação das paisagens e

a utilização de fontes orais, iconográficas e sonoras são mais adequadas enquanto a criança ainda não se apropriou plenamente da linguagem escrita.

Considere-se que essas linguagens não são instrumentos ou meras ferramentas, mas são utilizadas como propostas voltadas para o processo de aprendizagem, alfabetização, como também para a ampliação cultural do aluno. Nesse processo, é importante que aprendam a registrar, valorizar, acionar e ressignificar as memórias individuais e coletivas.

> ***VI. Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.***

A elaboração de sínteses e conclusões pessoais relacionadas aos diferentes contextos históricos e geográficos devem estar presente em todas as etapas do Ensino Fundamental. Em Ciências Humanas, ao exporem suas opiniões, ideias ou conclusões, utilizando diferentes linguagens, os estudantes estão demonstrando como transformam seu conhecimento subjetivo em conhecimento científico. No Ciclo de Alfabetização, as crianças devem socializar seus saberes de diferentes formas de expressão: orais, gráficas, iconográficas, escritas, midiática, dentre outras, utilizando-se sempre que possível de mais de um meio de expressão.

2. Eixos estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

A possibilidade do trabalho com os eixos estruturantes desencadeia um processo de formação dos estudantes em que o desenvolvimento do raciocínio geográfico e histórico é o ponto de partida.

Ensinar Geografia e História, no Ensino Fundamental, exige domínio das proposições explicitadas nos eixos estruturantes, o que ainda representa um desafio para a maio-

ria dos professores dos anos iniciais, no que diz respeito aos conceitos específicos da área das Ciências Humanas.

Na atualidade, os saberes dos estudantes são construídos de vários modos, especialmente por meio do acesso às tecnologias da informação e comunicação. Cabe aos professores o emprego da mediação dos mais variados instrumentos e linguagens tecnológicas a fim de acionarem, junto aos estudantes, os raciocínios geográficos e históricos em seus fundamentos.

Com os avanços ocorridos nos últimos anos, a Geografia e a História organizaram um novo repertório teórico que tem alterado o universo do ensino. Não é mais possível impor um ensino mecanicista, memorizador e descritivo, que menospreza a capacidade e o desejo de os estudantes de compreenderem o lugar em que vivem. Esse lugar é extremamente complexo na atualidade. Assim, proposição dos eixos estruturantes é útil para a promoção de uma poderosa e reveladora perspectiva crítica de compreensão dessa complexidade que se manifesta nos lugares vividos.

Um dos desafios instigantes a ser enfrentado no ensino das Ciências Humanas é exatamente a amplitude dos temas trabalhados, especialmente após a constatação de que as aulas sobre as questões que envolvem a sociedade e a natureza nem sempre focalizam as discussões acerca de suas dimensões espaços-temporais, que possibilitam o entendimento das vivências, transformações, diferenças e articulações multiescalares nos lugares (do local, do regional, do nacional e do global).

O aprendizado dos conteúdos geográficos e históricos expressa e representa os valores e os sentidos vividos, em lugares específicos e delimita diferenças, em relação ao aprendizado de estudantes que vivem em outros lugares, fato que deve ser considerado relevante, no trabalho docente.

A articulação dos eixos estruturantes das Ciências Humanas contribui para que as dimensões do tempo e do espaço sejam acionadas de modo complementar. Para operacionalizar esta proposição, os eixos estruturantes foram pensados a partir da perspectiva da conjunção e da articulação entre História e Geografia com o objetivo de contribuir para o avanço dos encaminhamentos das práticas didáticas, ao mesmo tempo em que as peculiaridades dos saberes históricos e geográficos são mantidas.

Com a articulação entre os diferentes eixos estruturantes, evidencia-se uma preocupação em apoiar uma aprendizagem interdisciplinar e significativa, sendo importante identificar o conjunto de interações/articulações existentes entre esses eixos, que garantirão a efetivação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da área das Ciências Humanas, no Ciclo de Alfabetização. A escolha dos eixos estruturantes possibilita a integração dos conhecimentos, estabelecendo relações entre diferentes conceitos que podem ser organizados em vários temas, possibilitando autonomia para o professor planejar suas aulas.

2.1 Eixo Organização do Tempo e do Espaço

Nesse eixo busca-se, a partir dos lugares onde os estudantes vivem, identificar diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, continuidades e rupturas encontradas, tendo em vista a organização dos espaços e dos tempos. Na medida em que as Ciências Humanas ensinam um modo específico de pensar e perceber a realidade, os estudantes podem desenvolver capacidades de elaboração de hipóteses, observação, descrição, representação e construção de suas explicações sobre os lugares onde vivem e a sua organização ao longo do tempo.

Essa dimensão – a organização temporal – pode ser tratada tanto na história quanto na geografia possibilitando que as crianças compreendam a organização dos lugares.

É fundamental observar, perceber e representar as relações nos lugares de vivência, em diferentes escalas de análise. Portanto, é importante deixar claro que os conceitos de lugar e tempo são necessários para a criança perceber como se dá a organização espacial e temporal.

Esse eixo permite conhecer a realidade e compreendê-la. A organização do espaço ao longo do tempo propõe uma trama de relações que nos desafia a decifrá-la. Ao se localizar um lugar não se o analisa somente em seu limite topológico – sua posição, mas analisam-se as ações dos sujeitos nos lugares.

EIXO ESTRUTURANTE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nomear acontecimentos ocorridos em diferentes tempos e lugares de importância afetiva e significante para a sua comunidade familiar, local, regional e nacional.	I	I/A	I/A
Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda ,direita).	I/A/C	C	C
Desenvolver noções de localização espacial (dentro e fora, ao lado, entre), orientação (esquerda e direita) e legenda (cores e formas).	I/A	I/A	A/C
Localizar nos trajetos de deslocamentos diários informações como endereços, nomes de ruas, pontos de referência.	I	I/A	A/C
Identificar instrumentos e marcadores de tempo (relógios, calendários) elaborados e/ou utilizados por sociedades ou grupos de convívio em diferentes localidades	I	I/A	A/C
Compreender a ordenação dos dias da semana, mês e ano na perspectiva da construção do tempo cronológico.	I/A	A/C	C
Identificar as mudanças e permanências ocorridas nos diferentes espaços ao longo do tempo.	I	I/A	I/A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.2 Eixo Produção e Comunicação

Esse eixo trata da produção e comunicação no espaço geográfico, na sua relação com os processos históricos. No lugar onde o estudante vive, ele observa, identifica e diferencia as construções realizadas a partir do trabalho dos diferentes grupos sociais o que lhe permite perceber as transformações relacionadas ao processo de produção histórico do espaço geográfico. Os estudantes devem compreender que as transformações no espaço geográfico estão relacionadas à comunicação entre as pessoas, ato que influencia as interações espaciais em momentos históricos específicos.

As crianças podem perceber como as diferentes sociedades se utilizaram dos recursos naturais para produzir objetos e instrumentos para modificar as condições de vida. A dimensão da produção está relacionada também com a forma como as pessoas se comunicam e com o desenvolvimento das técnicas e tecnologias.

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Distinguir elementos naturais e construídos, existentes nas paisagens.	I	I/A	A/C
Identificar e comparar as condições de existência (alimentação, moradia, saúde, lazer, vestuário e educação) de diferentes grupos de convívio, em diferentes períodos de tempo e em diferentes localidades.	I/A	A/C	A/C
Identificar impactos no ambiente decorrentes da ação humana.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer transformações nos modos de vida relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação	I	I/A	I/A
Reconhecer práticas de conservação, desenvolvendo atitudes sustentáveis.	I	I/A	I/A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.3 Eixo Identidade e Diversidade

O eixo da identidade e da diversidade é o resultado de processos complexos e assimétricos de formação histórica e espacial, estando associado, principalmente, ao eixo "Produção e Comunicação", uma vez que ambos identificam as mudanças na natureza e na sociedade a partir da perspectiva da comparação das paisagens.

Por meio de uma visão integradora das ações humanas, dos fatos históricos e dos fenômenos naturais, o trabalho docente interpreta a trama complexa das desigualdades entre os lugares, levando em conta os valores de representação subjetivos, em que se estabelecem comparações e se buscam organizar mentalmente semelhanças, a partir de aproximações.

Considerando a percepção das diferenças e semelhanças no processo de construção das identidades, a área das Ciências Humanas trabalha na perspectiva do reconhecimento e respeito ao "outro", contribuindo para a redução das desigualdades econômicas, políticas, sociais, culturais, etnicorraciais e de gênero.

EIXO ESTRUTURANTE IDENTIDADE E DIVERSIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo.	I/A	A	A
Identificar o contexto histórico dos espaços de convivência (casa, rua, bairro) como elemento constituinte de sua identidade.	I/A	A/C	A/C
Identificar nas práticas socioculturais as interações, no passado e no presente, comparando com a localidade a qual pertencem.	I/A	A/C	A/C
Desenvolver a noção de pertencimento, a partir das semelhanças e diferenças dos grupos de convívio de que participa.	I/A	A	A
Respeitar as diversidades socioculturais, políticas, etnicorraciais e de gênero que compõem a sociedade atual.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Cartografia, fontes históricas e geográficas

Nesse eixo busca-se compreender as relações existentes entre diferentes escalas geográficas, a partir dos conhecimentos cartográficos e do trabalho com as mais diversas fontes históricas e geográficas.

A cartografia – como uma linguagem, um código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem, articula fatos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território – contribui para que o estudante construa o conceito de lugar e interfira em sua própria realidade de modo crítico, consciente e sustentável.

As fontes históricas e geográficas – evidências da memória individual e coletiva – produzidas em diferentes contextos, contribuem para a compreensão dos estudantes na medida em que permitem o confronto, o diálogo e a crítica das fontes que expressam diferentes pontos de vista.

EIXO ESTRUTURANTE CARTOGRAFIA E FONTES HISTÓRICAS E GEOGRÁFICAS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Reconhecer as diferentes formas de representação do espaço de convivência.	**I**	**I/A**	**A/C**
Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos no cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).	**I**	**I/A**	**A/C**
Identificar registros históricos (certidão de nascimento, calendários, cartas, fotos, álbuns) e cartográficos (mapas, guias de ruas, endereços), observando seus usos sociais.	**I/A**	**I/A**	**A/C**
Reconhecer diversas fontes escritas, midiáticas, iconográficas e orais que representam a diversidade histórica e geográfica de sua localidade.	**I**	**I/A**	**I/A**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A sociedade contemporânea está marcada por um intensivo e crescente uso de técnicas que vêm alterando essencialmente a economia, a cultura e as relações de convívio, de participação de cada um na realidade social, assim como a percepção de si mesmo. As tecnologias, em sua maioria, nascem de pesquisas científicas e retornam ao corpo das ciências ao se consolidarem e se socializarem. As nossas crianças, desde seu nascimento, se expõem a elas e tornam-se suas usuárias cada vez com maior grau de naturalidade. Embora conatural até ao mundo infantil, a ciência e as técnicas não são claramente inteligíveis para as crianças. A curiosidade científica e a análise do que representam as técnicas nas múltiplas relações do cidadão com a vida e com a sociedade não são transparentes e, portanto, devem ser despertadas em cada um. Aprender e compreender a complexa teia de relações que a realidade científica apresenta à sociedade, marcando profundamente a economia a cultura e as relações sociais, é o compromisso do ensino de ciências.

No Brasil, apenas em 1961 a LDB 4024 vai inserir a obrigatoriedade do ensino de Ciências da Natureza para todas as séries ginasiais, ou seja, para os anos correspondentes aos 4 anos finais do nosso Ensino Fundamental atual. Dez anos se passam e, em 1971, a LDB 5692 expande a obrigatoriedade do ensino de Ciências da Natureza para todas as oito séries do primeiro grau.

A evolução tardia da incorporação do ensino de Ciências nas escola faz mais urgente o esmero das políticas públicas curriculares em trazer para os espaços escolares, principalmente para as séries iniciais, debates, propostas e normatizações para o trabalho em sala de aula.

A Ciências da Natureza aqui são entendidas como um elemento básico para os conteúdos da alfabetização. Afinal ler e escrever a realidade social, pela alfabetização, supõe necessariamente a compreensão, a análise e a apropriação do mundo das tecnologias e das ciências. É na articulação das Ciências da Natureza, à cultura em geral, à Educação Física, à Matemática, à Arte, à História e à Geografia que a alfabetização ganha seu mais amplo sentido e eficácia.

Os conceitos de ensino de ciências e suas metodologias nem sempre foram claros e suas modalidades, finalidades e propostas legais variaram muito nas cinco últimas décadas.

No final da década de 1970 e a partir da década 1980, muitos foram os estudos que identificaram concepções alternativas acerca de conceitos científicos. Estas concepções alternativas dos estudantes foram encontradas mesmo entre concluintes de cursos de ciências exatas.

Iniciam-se, nessas décadas novas e controversas vertentes para pensar e propor o ensino das Ciências da Natureza. Coloca-se o foco no papel do estudante como ator ativo e influente na construção do seu conhecimento; e foco no professor como promotor de situações para a investigação e orientador do processo de entendimento de seus estudantes.

Ao mesmo tempo, em todo mundo e também no Brasil, passa a se tornar cada vez mais urgente a necessidade de ensinar não apenas conteúdos científicos, mas também formas de organizar ideias com relação a temas das ciências e construção de posicionamento frente a questões cotidianas que englobam nossa vida e nosso contato com adventos científicos e tecnológicos.

Esta necessidade ultrapassa a escola e chega a outros âmbitos de comunicação. No Brasil, a década de 1980 foi fortemente marcada pelo surgimento de revistas especializadas, programas de TV e rádio, livros, abertura de museus e ações diversificadas com o intuito de divulgar, com mais intensidade, a ciência para o público não especializado, atingindo o público infantil. A partir da década de 1990 verifica-se uma ampliação nos estudos relacionados ao ensino de ciências para crianças. Um fato marcante para o fortalecimento da escola em relação ao ensino de ciências é a ampliação e maior eficácia das ações do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que contribuiu para a qualificação dos livros didáticos e materiais utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 foram orientações que serviram como um marco para o trabalho com o ensino de Ciências. Esse documento coloca tal preocupação em evidência e trabalha com a necessidade de que sejam abordados e avaliados, em situações de ensino, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

No entanto, esse documento apresenta uma proposta mais geral que não contempla as especificidades das faixas etárias. Nesse sentido, o presente documento busca con-

templar as peculiaridades do ensino de Ciências da Natureza para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.

As crianças, antes mesmo do início de suas vidas escolares, já participam de conversas sobre questões relacionadas às ciências, vivenciam fenômenos da natureza e fazem uso de aparatos tecnológicos. Quando falamos em alfabetização, é preciso considerar o papel da educação em Ciências da Natureza neste processo: temas instigantes atraem a atenção e o interesse dos estudantes para a aprendizagem de ciências e também para a aprendizagem da leitura e da escrita, trabalhando com atividades em que a criança seja convidada a se expressar perante os problemas que traz para a sala de aula ou que a ela são propostos.

O olhar mais abrangente sobre estas discussões - sobre o mundo da ciência e da técnica - põe em evidência as questões oriundas de outras áreas de conhecimento destacando-se especialmente a necessidade do reconhecimento e do respeito pela diversidade e o olhar interdisciplinar sobre o conhecimento.

Contribuições das pesquisas educacionais - cognitivas e curriculares - têm posto em evidência a necessidade de contextualizar os conhecimentos apresentados pelos alunos em sala de aula.

A necessidade evidenciada pelas concepções teóricas e metodológicas de que os estudantes participem ativamente na construção de seus conhecimentos, faz com que as propostas sobre ensino por investigação, interações discursivas e dialógicas ganhem cada vez mais espaço com propostas mais elaboradas, mais bem implementadas e avaliadas sistematicamente. Surgem a partir daí orientações teórico-metodológicas que priorizam o trabalho intelectual e manipulativo dos estudantes na busca por soluções para problemas. Nesta perspectiva, os estudantes têm oportunidades de realizar investigações, levantar hipóteses, organizar informações, propor explicações e produzir relatos acerca do observado. As atividades investigativas aqui são entendidas como problemas a serem resolvidos individualmente ou em grupo. São utilizados dados empíricos obtidos na manipulação direta de materiais ou na análise de informações coletadas em entrevistas e pesquisas.

Essa concepção engloba a experimentação, mas não se restringe a ela. Metodologias que partem da curiosidade infantil e da investigação como elemento de aprendizagem

apoiam-se no entendimento da importância e da necessidade de conferir liberdade intelectual aos estudantes como pressuposto para que a sua formação geral se dê desde o início do processo de escolarização. A ênfase antes dada ao conteúdo recai agora fortemente sobre estratégias de resolução de problemas que, mantendo-nos dentro dos limites possíveis, aproximam os estudantes do entendimento de como conhecimento científico pode ser proposto.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reafirma o direito de as crianças serem alfabetizadas até o final do 3º ano.

Aprender ciências, no contexto desse Programa, é aprender uma nova forma de linguagem própria de pensar e de explicar o mundo. A educação em Ciências, pautada na investigação, proporciona espaço e tempo para que as crianças do Ciclo de Alfabetização se expressem de maneiras diversas e por meio de variadas linguagens, privilegiando a oralidade como propulsora para a organização de fatos, informações e ideias que podem ser também apresentadas em forma de registros esquemático ou escrito.

O ensino das Ciências da Natureza tem, pois, dupla função: abordar temas e características próprios deste campo de conhecimento e auxiliar para que os estudantes possam ser autores de resultados e relatos de suas investigações e leitores de textos sobre assuntos os mais diversificados. Ensinar Ciências no Ciclo de Alfabetização é oferecer a oportunidade para que fenômenos que espantam, fascinam e intrigam as crianças sejam retomados na escola de modo formalizado e que sejam previstas análises e atividades que dêem oportunidade para o entendimento do ponto de vista da cultura científica. O conhecimento científico é uma produção social, patrimônio histórico e cultural da humanidade ao qual as crianças têm direito de compreensão e acesso.

A educação em Ciências ultrapassa o espaço físico escolar. Também tem função educativa os museus, centros de ciências, jardins botânicos, jardins zoológicos, mercados, feiras livres, entre outros.

Frise-se, particularmente aqui, a crescente e enorme possibilidade de acesso às tecnologias da informação e comunicação se torna um importante elemento metodológico e didático para a inserção da criança no mundo da ciência.

Em termos conceituais, o Ciclo de Alfabetização, portanto, é o momento de desenvolver o processo de curiosidade, admiração e encantamento pelas complexidades de

ciência e pela longa história da humanidade presente em cada elemento da técnica. Trata-se de uma educação em que as crianças possam continuar a encantar-se com o mundo em que vivem, expressar-se sobre o que os deslumbra ou choca, cuidar de si mesmo e dos outros com apoio das tecnologias e dos conhecimentos das ciências.

Os conhecimentos são apresentados, discutidos e ampliados; e procedimentos e práticas são propostos e apropriados. Significa, portanto, uma primeira aproximação com o universo conceitual que se torna complexo em termos de relações e hierarquias.

Nesta perspectiva, os fenômenos das Ciências da Natureza despertam, encantam e fascinam trazendo contribuições não apenas para a educação em Ciências, mas, sobretudo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de crianças que acabam de iniciar sua escolarização no Ensino Fundamental e estão aprendendo a ler, escrever e expressar-se sobre o que, onde e como vivem – para poder participar melhor deste mundo.

A Área das Ciências da Natureza no contexto dos Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental

O ensino de Ciências da Natureza tem lugar especial nos anos iniciais, notadamente, pois para dar conta de um projeto de nação, faz-se necessário repensar e propor o ensino de Ciências para as crianças do Ciclo de Alfabetização.

Relativo a este ciclo, vale ressaltar que as crianças não formam um grupo homogêneo. Ele é marcado pela heterogeneidade em relação aos aspectos cognitivos, sociais, culturais e econômicos, mas também por certa homogeneidade no tocante à curiosidade e inquietação das crianças diante dos fenômenos da natureza, destacando as modificações no corpo. Em virtude do desenvolvimento cognitivo e psicossocial desse Ciclo, as atividades práticas e lúdicas se impõem como uma necessidade para a aprendizagem.

Também como característica deste nível etário, as crianças compreendem a realidade de uma forma genérica. Por essa razão, o estudo das Ciências da Natureza é apresentado como uma área para a qual concorrem conhecimentos oriundos de diversas áreas, contribuindo para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade e o indivíduo.

O processo cognitivo das crianças do Ciclo de Alfabetização indica que elas não constroem ou desenvolvem conceitos científicos tal como estes se caracterizam pela sua estrutura fortemente relacional e hierárquica. Entretanto, são capazes de se implicarem na busca dos "como e porquês", quando engajadas em atividades significativas nas aulas de ciências. Assim, a premissa de que a educação em Ciências da Natureza para as crianças desta idade não tenha como propósito a formação de conceitos e a aprendizagem de respostas prontas e acabadas remete esse ensino justamente ao pólo oposto: às perguntas como ponto de partida para o ensino, o que torna possível a elas compreenderem um mundo que se organiza por leis físicas e sociais.

Ensinar ciências para o Ciclo de Alfabetização significa criar ambientes de aprendizagem em que a voz da criança e o seu pensamento sejam valorizados, em que a aprendizagem esteja pautada: pela ação, a possibilidade de investigar, a construção de res-

postas com o outro, pela imaginação, pela utilização de formas variadas de comunicação e por celebrar a atitude do não saber e querer conhecer.

Como parte das práticas de alfabetização desse Ciclo, o falar, ler e escrever nas aulas de ciências proporcionam o desenvolvimento de discursos narrativos, próprios dessa idade, bem como dos modos descritivos, explicativos e argumentativos de si posicionarem perante o mundo, em que a imaginação e a magia são os inspiradores de tais procedimentos.

Assim, é preciso que as crianças sejam incentivadas a escrever com autonomia diferentes formas de representação da linguagem científica, como o desenho, as tabelas, os gráficos entre outros, para relatar situações estudadas em ciências. Essa importante estratégia para o desenvolvimento da linguagem exige uso de registro das observações, organização de informações, debates, levantamento de hipóteses, entre outras ações mediadas pelo professor.

Ainda como parte desse processo, a diversidade de materiais escritos e o acesso a diferentes fontes têm fundamental importância nas aulas de ciências. Os experimentos simples em sala de aula também são excelentes mobilizadores da curiosidade e de explicação dos fenômenos científicos. O trabalho com textos de divulgação científica para crianças, bem como a leitura desse gênero em diferentes suportes, possibilita a aprendizagem de um tipo de linguagem e forma de leitura. Esses materiais, utilizados como recurso pedagógico, contribuem para o entendimento dos usos e função dos textos de ciências na sociedade levando as crianças a ler o mundo e escrever a vida.

1. Direitos de Aprendizagem da Área de Ciências da Natureza

I. ***Encantar-se com o mundo e com suas transformações, bem como com as potencialidades humanas de interagir com o mundo e de produzir conhecimento e outros modos de vida mais humanizados.***

II. ***Ter acesso a informações pertinentes à Ciência e conhecê-la como processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias.***

III. ***Compreender as relações socioambientais locais para construção de uma cultura de pertencimento e de convivência sustentável, em dimensões universais.***

IV. ***Assumir atitudes e valores de admiração, respeito e preservação para consigo, com outros grupos, com outras espécies e a natureza.***

V. ***Conhecer ações relacionadas ao cuidado – para consigo mesmo, com a sociedade, com o consumo, com a natureza, com outras espécies - como um modo de proteger a vida, a segurança, a dignidade, a integridade física, moral, intelectual e ambiental.***

VI. ***Inventar, perguntar, observar, planejar, testar, avaliar, explicar situações, interagindo socialmente para tomar decisões éticas no cotidiano.***

2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

O Ciclo de Alfabetização, no que se refere à Área de Ciências da Natureza, está organizado em 4 eixos: **Vida nos Ambientes; Ser Humano e Saúde; Materiais e Transformações, Sistema Sol e Terra.** Existem Objetivos de Aprendizagem comuns a todos os eixos e Objetivos de Aprendizagem específicos a cada eixo.

É fundamental compreender que, neste conjunto de objetivos, a ênfase está em assegurar e garantir o acesso às oportunidades e aproximação com conceitos, procedimentos e valores/atitudes relativos às Ciências da Natureza bem como reconhecer que os conhecimentos científicos são produzidos por diversos grupos sociais e econômicos, contrapondo-se com a ideia de que fazer ciência é privilégio de uma elite social, intelectual e masculina. Ainda, compreende-se que a aprendizagem de Ciências é um processo amplamente relacional que acontece ao longo da vida na medida em que o sujeito se relaciona com os diversos objetos do mundo. Também é preciso compreender que os eixos relacionados e seus respectivos conjuntos de objetivos não implicam numa divisão temporal, sequencial e hierárquica. Ao contrário, deve-se considerar uma necessária articulação entre os eixos e seus objetivos.

Para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º ANOS) do Ensino Fundamental da área das Ciências da Natureza apresenta-se a seguir um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são comuns aos quatro eixos relacionados:

1. Iniciar aproximações com conceitos básicos das ciências como, por exemplo: sombra, transformações, ciclos.
2. Criar uma atenção informada com o cuidado pessoal, coletivo e ambiental.
3. Utilizar diversas linguagens, isto é, desenhos, representações, teatros, música, dança, poesia e outras formas de comunicação para relatar situações estudadas em Ciências da Natureza.
4. Fomentar o gosto pelos fenômenos da natureza, estimular a criatividade e estabelecer relações da ciência com outras formas de linguagem.

5. Reconhecer as contribuições de diferentes grupos no campo cientifico e tecnológico de modo que promova o entendimento de que todos têm o direito ao acesso ao conhecimento científico.
6. Ler e interpretar textos de divulgação científica textos de livros didáticos e paradidáticos; textos de livros de literatura infantis.
7. Consultar fontes diversas de informações acerca da ciência e da tecnologia.
8. Levantar hipóteses e propor modos de investigá-las.
9. Coletar dados a partir de observações empíricas, de entrevistas, pesquisas em sites, livros, jornais, etc.
10. Fazer relações simples entre eventos e fazer previsões sobre causas ou efeitos daqueles eventos.
11. Desenvolver raciocínio lógico matemático.
12. Desenvolver a capacidade de ordenar, nomear e classificar.
13. Associar situações em que as interações do ser humano ao ambiente trazem benefícios ou malefícios.
14. Utilizar a aprendizagem de ciências para informar, explicar, argumentar e se posicionar no dia-a-dia.
15. Respeitar a diversidade de opiniões acerca dos temas de estudo.
16. Reconhecer as contribuições de diferentes grupos no campo cientifico e tecnológico , de modo que seja promovido o entendimento de que todos têm o direito ao acesso ao conhecimento científico.

2.1 Eixo Vida nos Ambientes

O eixo **Vida nos ambientes** é importante porque os animais e as plantas vivem na natureza relacionados com seus ambientes no que se refere à qualidade e disponibilidade de luz, água, ar e solo. Ao longo do ensino fundamental e médio essa relação é recorrentemente tratada, em termos crescentes de complexidade. Muitos temas contemporâneos fazem parte desse eixo como o uso de recursos naturais, transformações e cuidados na conservação dos ambientes e da diversidade de vida que os constitui.

No Ciclo de Alfabetização as crianças vão conhecer usos e transformações que ocorrem no solo, na água, no ar, bem como as características da diversidade animal e ve-

getal e da sua conservação e manejo. Elas terão suas primeiras aproximações com as idéias de ciclo de vida de animais e plantas em continuidade às observações de germinação e metamorfose.

O estudo da diversidade pressupõe o reconhecimento dos diferentes comportamentos de animais em relação à alimentação, locomoção, reprodução e revestimento do corpo. Já nas plantas remete à observação das variedades de sementes, dos tipos de dispersão e do desenvolvimento, altura de uma planta, tipos de habitat e a importância delas na cadeia alimentar, na ornamentação e na cultura. Nesse eixo se incluem as modificações ocorridas nos ambientes próximos das crianças como resultado da intervenção humana.

EIXO ESTRUTURANTE VIDA NOS AMBIENTES Objetivos de Aprendizagem	**1º Ano**	**2º ano**	**3º Ano**
Identificar ações humanas que ameaçam o equilíbrio ambiental (desmatamento, queimadas, poluição, desperdício de agua e de matéria-prima).	**I**	**A**	**C**
Identificar ambientes transformados pela ação humana e nomear ações de degradação.	**I**	**A**	**A**
Relacionar consequências provocadas pelas transformações e i nterferências dos seres humanos no ambiente.	**I**	**A**	**A**
Identificar atitudes de cuidados com o ambiente como a limpeza da casa, da rua, da escola, do destino dos resíduos e da conservação do solo.	**I**	**A**	**A**
Reconhecer a diversidade de ambientes e de seres vivos do seu espaço de vivência.	**I**	**A**	**A**
Reconhecer a importância da água, do solo do ar, da luz para os seres vivos.	**I**	**A**	**A**
Reconhecer a importância dos animais e plantas no ambiente.	**I**	**A**	**A**
Identificar a diversidade de animais em relação aos modos de locomoção, revestimento do corpo, alimentação, reprodução e modos de se abrigar nos ambientes.	**I**	**I/A**	**A**
Identificar variedades de plantas, as funções de suas partes e seus usos no cotidiano.	**I**	**A**	**A**
Identificar características de defesa de animais e plantas como, por exemplo: produção de substâncias tóxicas, garras, dentes, espinhos, produção de venenos.	**I**	**I/A**	**A**
Reconhecer as necessidades básicas como alimentação, espaço, água nos cuidados com os animais de criação.	**I**	**A**	**C**

Reconhecer diferentes características de animais em relação à alimentação, locomoção, reprodução e revestimento do corpo.	**I**	**A**	**A**
Sequenciar e nomear as diversas etapas de um ciclo de vida, de um animal ou planta.	**I**	**A**	**C**
Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e as condições do ambiente em que vivem.	**I**	**I/A**	**A/C**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.2 Eixo Ser Humano e Saúde

O eixo **Ser Humano e Saúde** é importante porque permite, ao olharmos para o humano de modo mais específico entre os demais animais, produzir uma compreensão de nós mesmos no mundo como indivíduos e como espécie. O corpo humano é estudado ao longo de ensino fundamental e médio.

No Ciclo de Alfabetização é relevante que as crianças conheçam hábitos de higiene, cuidados com a alimentação, a importância da vacinação e a necessidade de se praticar atividades físicas para uma vida saudável. Aprender sobre cuidados com o corpo e sobre a segurança física e emocional, seja individual ou coletiva, tem lugar de destaque dentro deste eixo.

Considerando-se que o ser humano é produto de sua história e da cultura em que está imerso, o estudo desse eixo ultrapassa a abordagem biológica do corpo, voltando-se principalmente para suas formas de expressão, percepção e identidades.

EIXO ESTRUTURANTE SER HUMANO E SAÚDE Objetivos de Aprendizagem	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Construir noções acerca do corpo como um sistema integrado.			**I**
Nomear diversos sistemas do organismo humano. (nutrição e sustentação).	**I**	**A**	**C**
Relacionar os sentidos às funções de interação do corpo com o ambiente.	**I**	**A**	**A**
Associar manifestações do nosso corpo às formas de expressão relacionadas com os sentimentos.	**I**	**A**	**A**
Reconhecer as alterações e transformações nos seres humanos durante suas fases de desenvolvimento.	**I**	**A**	**A**

Identificar os cuidados com a saúde, relacionados à alimentação, higiene pessoal, vacinação, prática de exercícios, lazer e descanso.	**I**	**A**	**A**
Identificar cuidados com a saúde e o bem-estar relacionados a medidas coletivas como, por exemplo: coleta de resíduos, tratamento de água e esgoto.	**I**	**A**	**A**
Relacionar uma dieta saudável a um bom funcionamento do corpo e manutenção da saúde.	**I**	**A**	**A**
Reconhecer e respeitar as diferenças individuais de etnia, sexo, idade e condição social.	**I**	**A**	**A**
Reconhecer a sexualidade como um processo inerente ao ser humano cujo desenvolvimento se inicia desde o nascimento e permanece ao longo da vida.	**I**	**A**	**A**
Entender a importância da preservação e cuidado com o próprio corpo, tanto no campo da saúde quanto da sexualidade.	**I**	**A**	**A**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.3 Eixo Materiais e Transformações

O eixo **Materiais e Transformações** é importante na medida em que vivemos imersos numa diversidade de materiais em permanente transformação. Ao longo do ensino fundamental e médio as crianças terão oportunidade de irem aprofundando os seus conhecimentos acerca das propriedades, constituição e transformação dos materiais.

No Ciclo de Alfabetização as crianças têm a possibilidade de reconhecer a diversidade dos materiais ao identificarem de que as coisas são feitas. Poderão ainda os associar materiais e suas propriedades específicas com os variados usos na produção de objetos. As diferentes propriedades dos materiais influem nas escolhas das matérias-primas para a fabricação de objetos e, por consequência, orientam usos e cuidados que cada objeto demanda. Novos e velhos materiais fazem parte do universo das crianças pela presença nos objetos que elas conhecem e manipulam como brinquedos, objetos de higiene, escolares, entre outros. Elas se encantam com as transformações que têm oportunidade de vivenciarem de modo mais orientado na escola.

Esse eixo tem como destaque os cuidados na manipulação de diferentes materiais, de modo que possa evitar acidentes como nos casos de misturar ou ingerir substâncias desconhecidas; colocar materiais/objetos no fogo ou ainda quanto aos perigos de introduzi-los em tomadas.

EIXO MATERIAIS E TRANSFORMAÇÕES Objetivos de Aprendizagem	1º ano	2º ano	3º Ano
Identificar de que são feitos os diversos objetos que fazem parte do universo das crianças.	I	A	C
Associar materiais a objetos em função das propriedades e usos.	I	A	A
Nomear as mudanças de fases da água.		I	A
Identificar o Sol como uma fonte de energia importante que atua em algumas mudanças de fase da água.		I	A
Sequenciar e descrever transformações ou ciclos dos materiais, como por exemplo, no ciclo da água; na obtenção de materiais cerâmicos, feitos de madeira, papel, seda, plástico, etc.		I	A
Reconhecer a importância da água no ambiente.	I	A	C
Reconhecer a importância da água tratada ou potável para a saúde.	I	A	C
Identificar o ar como mistura de gases.	I	A	C
Identificar o ar como responsável por fazer as coisas se moverem.	I	A	C
Reconhecer a importância do ar no solo, na água e na respiração.	I	A	A
Associar qualidade do ar com qualidade de vida.	I	A	C
Criar explicações para alguns fenômenos como: a evaporação da água, o crescimento da massa do pão, o enferrujamento de um prego, etc.	I	A	A
Descrever transformações ocorridas na produção de alimentos tais como: iogurte, queijo, açúcar e outros.	I	A	C
Compreender a importância de evitar o desperdício de materiais na produção de objetos.	I	A	C
Reconhecer o consumismo como a atitude prejudicial para a natureza.	I	A	A
Reconhecer atitudes de segurança em relação aos materiais como por exemplo: mantê-los afastados do fogo, em local seguro e com etiquetas de identificação para evitar acidentes.	I	A	C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Sistema Sol e Terra

O eixo **Sistema Sol e Terra** é importante na medida em que permite compreender o lugar onde estamos e como nos deslocamos na Terra como um corpo cósmico. Essa compreensão passa necessariamente por uma mediação da escola. Compõe uma discussão que se estenderá até o final do ensino fundamental quando já será ampliada para a abordagem do Universo de modo mais geral. Além disso, as crianças vivenciam, no dia a dia, fenômenos relacionados com o movimento dos astros o que lhes causa muita curiosidade.

O Ciclo de Alfabetização é um dos momentos em que as crianças terão oportunidade de trocar ideias sobre a sucessão de dias e noites, confrontar explicações usadas pela ciência (modelo heliocêntrico) com as observações que elas fazem sobre a trajetória do Sol durante o dia. Elas também farão relações entre luz e sombras visando, a longo prazo, a construção da compreensão dos princípios acerca do comportamento da luz. A sucessão de dias e noites é marcada não apenas pelos períodos de exposição de luz ou de sombras, mas também pelo comportamento dos seres vivos.

A ciência na escola tem um lugar de provocar o pensamento das crianças e fazê-las pensar e buscar explicações causais para esses fenômenos, pois diferentes culturas têm versões variadas para explicar os fenômenos astronômicos, portanto, é de se esperar que as crianças tragam variadas histórias e interpretações como marca da identidade cultural delas.

EIXO SISTEMA SOL E TERRA **Objetivos de Aprendizagem**	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Observar elementos constituintes do céu durante a noite e durante o dia.	**I**	**A**	**C**
Reconhecer o Sol como fonte de luz natural.	**I**	**A/C**	
Identificar sombra como ausência de luz.	**I**	**A**	**A**
Relacionar a formação da sombra com a posição de uma fonte de luz.	**I**	**A**	**C**
Relacionar a existência da sombra com a existência de um objeto.	**I**	**A**	**C**
Perceber a tridimensionalidade da sombra.	**I**	**A**	**A**
Compreender a rotação da Terra e a sucessão de dias e noites.	**I**	**A**	**C**
Constatar a presença de eventos repetidos na natureza (dia, noite, variações de temperatura ao longo de um dia ou durante todo o ano).	**I**	**A**	**C**
Relacionar o dia e noite com os hábitos de vida.	**I**	**A**	**C**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

ÁREA DE LINGUAGEM
ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Básica empreende seu trabalho político-pedagógico em busca de garantir o direito à alfabetização das crianças dos seis aos oito anos de idade, no componente curricular de Arte e de Educação Física, pois a linguagem é um dos constituintes o sujeito na interação social. Na construção dessa garantia, é necessário proporcionar às crianças vivências e experiências com a arte e com a expressão corporal que envolvam seu mundo físico, social, cultural. As experiências devem contemplar apreciação, execução, criação e reflexão nas diferentes linguagens da Arte – cantando, tocando, pintando, desenhando, dançando, interpretando, encenando –, bem como em diferentes manifestações da cultura corporal – jogando, brincando com os elementos da ginástica, criando – de maneira a também conhecer, (re)criar e ampliar suas possibilidades de expressão. Assim, tem-se em vista que a criança possa compreender e produzir ações com vistas à sua participação autônoma, em variadas esferas sociais de interação.

Embora o diálogo entre Educação Física e Arte seja pertinente e ambas sejam componentes da área de conhecimento Linguagem, suas especificidades devem ser identificadas e reconhecidas em suas aproximações e distanciamentos, evitando-se assim que Arte e Educação Física percam seus contornos próprios ou que uma substitua a outra. Nessa direção, o presente documento trata primeiro das relações entre Arte e Educação Física. Em seguida, são tratadas as especificidades de cada componente e, por fim, estão expostos os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em Arte e Educação Física, quanto seus Eixos Estruturantes, a saber: criação/processo criador; imaginação; ludicidade/ brincadeira/ jogo/ movimento; identidade/ alteridade; autoria/ autonomia; experiência estética; cultura corporal.

Arte e Educação Física em diálogo

É inegável a importância de se propiciar às crianças o acesso ao conhecimento historicamente construído em todas as áreas, de maneira que possam conhecer e valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais. Essas manifestações incluem as expressões da cultura corporal, de diferentes povos, épocas e locais, que se manifestam em seu entorno mais próximo, bem como as demais expressões brasileiras e internacionais da contemporaneidade e de outras épocas. Além disso, as crianças, no Ciclo da

Alfabetização, devem ter também amplas possibilidades de experimentar e potencializar seu processo criador.

Esse relacionamento da criança com a Arte e a Educação Física acontece a partir de diferentes experiências: apreciação, execução, criação e reflexão, que são as bases para definição dos eixos estruturantes dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que serão apresentados posteriormente.

A apreciação pressupõe relacionar-se, de forma lúdica e imaginativa ao que está sendo visto, ouvido, sentido e vivido nas diferentes produções e criações de outras pessoas ou grupos, incluindo aqui o que é produzido pelas próprias crianças, a partir de seu repertório de experiências, saberes e fazeres.

As experiências de execução, para as crianças de 6 a 8 anos, devem ser prioritariamente inseparáveis das experiências de criação, de maneira a valorizar sua autoria e processo criador. Entretanto, há algumas manifestações da música, da dança e da cultura corporal (produções/ criações de outras pessoas ou grupos) que devem ser consideradas. Por exemplo: cantar em coral, dançar uma coreografia, executar passos de dança, brincar de roda, jogar bola, entre outros.

A criação requer o diálogo da criança com seu repertório de experiências, saberes e fazeres, e sua imaginação, considerando seus processos de identidade e de alteridade, exigindo, assim, autonomia de pensamento e ação. Por exemplo: coreografar; desenhar, pintar ou esculpir de forma autoral; criar cores com pigmentos naturais; inventar regras para jogos e brincadeiras; improvisar cenas, danças e personagens; compor músicas; improvisar musicalmente.

Conhecer-se e se apropriar de algo é poder também pensar criticamente sobre ele, compará-lo, fazer associações de ideias. Um dos pontos de partida é o conhecimento de si e do outro. A busca de significação diante de expressões da cultura corporal e das linguagens da Arte mobiliza os conhecimentos que se tem sobre si mesmo: as origens, memórias e histórias de vida, experiências anteriores, acervos, modos de ser, estar e agir no mundo – isto é, sua identidade. Da mesma forma, na alteridade, as linguagens da Arte e as manifestações da cultura corporal mobilizam o conhecimento e a reflexão em relação ao outro, num processo permanente de reconhecer-se, estranhar-se, diferenciar-se.

No ensino da Arte e da Educação Física do Ciclo da Alfabetização, os conceitos de identidade e alteridade traduzem-se não apenas na maneira de as crianças se relacionarem com o conhecimento historicamente produzido, mas também nas formas de cada uma revisitar, avaliar e realinhar suas próprias produções, criações e expressões e as dos colegas.

Na medida em que se apontam as crianças como protagonistas das ações de apreciação, execução, criação e reflexão acerca de manifestações artísticas e culturais diversas, considerando seus processos de identidade e de alteridade, entende-se que o estímulo à sua autonomia de pensamento e ação seja fundamental. Isto é, professores do Ciclo da Alfabetização devem preocupar-se em favorecer o processo de escolhas e acesso aos materiais, em acolher de maneira atenta e significativa os processos singulares de apropriação e reflexão das crianças, suas hipóteses, comentários, percepções e ideias sobre si e sobre o mundo, impulsionando-as em seu percurso pessoal e coletivo de produção de sentidos. Considerando ainda que os mecanismos de apropriação e de produção e criação nas crianças são bastante interconectados, valorizar suas expressões pessoais nas diversas linguagens artísticas e corporais é pressuposto básico das práticas educativas, destacando e favorecendo assim sua autoria nas experiências, saberes e fazeres em Arte e Educação Física.

Aos processos de apropriação e produção está diretamente imbricada a imaginação. Cabe ao professor acolher, valorizar e pautar suas práticas educativas também neste repertório, disponibilizando tempo, espaço e materiais para que a criança não perca o fio que a conduz sua imaginação.

Uma das possibilidades mais favoráveis para esta vivência e exploração de diferentes experiências encontra-se justamente no contato efetivo das crianças com os processos e manifestações da Arte e da Educação Física, uma vez que tanto a experimentação dramática, visual, musical e corporal, como as obras literárias, teatrais, musicais, visuais e coreográficas, ou ainda os jogos e as brincadeiras podem solicitar e impulsionar a imaginação.

Nesta perspectiva, ressalta-se, então, que a ludicidade, a brincadeira e os jogos – dramáticos, visuais, sonoros, corporais e/ou cooperativos – são também espaços acolhedores e impulsionadores da imaginação, de extrema relevância nos modos de experi-

mentar e de experimentar-se, de apropriar-se, e de produzir e criar nas linguagens. Quando se fala de crianças de 6 a 8 anos, do Ciclo da Alfabetização, não se pode então deixar de sublinhar a brincadeira como uma de suas formas expressivas – maneira singular de relação da criança com o mundo; uma das mais significativas expressões da cultura e da identidade infantil.

Ainda nesta direção, pensar em um processo de alfabetização ampliado é considerar as diferentes linguagens da Arte e as possibilidades e expressões do corpo, o que requer refletir criticamente sobre a maneira como a criança vivencia seus cotidiano escolar e cotidiano: em casa, na comunidade, na sociedade.

A Educação Física e a Arte, nos espaços escolares, quando atendem aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, priorizam a expressão viva dos sujeitos em suas práticas educativas, considerando a criança, sobretudo aquela do Ciclo da Alfabetização, como um ser que aprende em movimento – tal como ocorre em espaços sociais fora da escola.

O componente curricular Arte

A Arte faz parte da existência humana. Pode ser considerada como uma das formas de significar o mundo e, para tal, diferentemente das ciências que utilizam a linguagem verbal, a Arte usa, além da palavra, cores, sons, formas, movimentos, criando suas próprias maneiras de atribuir sentidos às coisas, sendo polissêmica por natureza.

Pode-se dizer que identidade/ alteridade, criação/ processo criador, brincadeira/ jogo/ movimento, imaginação, autoria/ autonomia são conceitos que permeiam os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Arte[3], e seus eixos estruturantes. Quanto mais estes elementos estiverem presentes na escola, mais plenas tornam-se as interações entre a criança e as experiências, os saberes e fazeres da música, das artes visuais, do teatro e da dança, ou seja, das linguagens artísticas.

A Arte só pode ser apreendida/aprendida pela mediação de outras pessoas – colegas, professores, artistas –, ou materiais/instrumentos frutos da criação humana, como livros, filmes etc.

[3] E também da Educação Física.

É importante perceber que o "contato" – esporádico, sem observação atenta, e sem mediação por parte dos professores – com lápis de cor, tintas, pincéis, argila e outros materiais não basta para assegurar às crianças seus Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em artes visuais; e que cantar canções, hinos e músicas, ou tocar algum instrumento também não garante seus Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em música. Da mesma forma, ensaiar textos e coreografias para apresentações diversas nas escolas não são suficientes para efetivar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças nas linguagens do teatro ou da dança. O que se defende é que se vá além. Não é o caso de menosprezar estas ações, e sim de trazer outras possibilidades que ajudem professores em suas práticas educativas, a partir de um leque maior de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.

O que há de mais específico no trabalho com Arte na escola é justamente a experiência estética, compreendida como as possibilidades de apreciação, produção e criação nas suas diferentes linguagens (teatro, música, dança e artes visuais) – nunca descoladas da identidade/ alteridade, criação/ processo criador, ludicidade, imaginação, e autoria/ autonomia[4].

Na experiência estética a significação não está no objeto, naquele que o produziu, ou ainda no que o contempla, mas na triangulação entre estes três (objeto, produtor, contemplador), estabelecendo um tipo específico de relação de diálogo, num movimento ininterrupto de ir e vir, aproximar e distanciar, perceber o todo e as partes, remetendo a sensações, memórias e imagens diversas.

Diferentemente do que se faz na vida cotidiana, a experiência estética é aquela que faz entender que as crianças (e também os professores) não conhecem o mundo apenas pensando nele, pois tudo é percebido, valorado e pela experiência do mundo sensível. Ainda neste contexto, cabe sublinhar que a experiência estética, na escola, não visa estimular a formação de artistas – sejam eles músicos, artistas plásticos, atores ou dançarinos –, mas tornar os sujeitos mais sensíveis, apreciadores, conhecedores e criadores nas/ das diferentes linguagens e expressões humanas.

[4] As dimensões autônoma, criadora, imaginativa, lúdica, autoral, identitária, alteritária que também fundamentam o trabalho com Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental já foram explicitadas anteriormente, em Arte e Educação Física em Diálogo.

Assim como na vida, a experiência estética deve ter lugar nas práticas pedagógicas de maneira orgânica e não apenas em momentos isolados das aulas de Arte. Neste sentido, as práticas educativas devem iluminar as manifestações artístico-culturais do entorno; oferecer outras práticas diferenciadas; promover o diálogo entre várias formas expressivas; convidar a comunidade educativa a participar de práticas diversas que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade estética. Ainda nesta direção, cabe a ideia de que é preciso não aceitar os mitos que envolvem as questões sobre talento, dom inato e inspiração; bem como aqueles referentes à Arte como puro fazer ou ativismo.

Para se favorecer e impulsionar a concretização dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças em Arte, deve-se buscar uma perspectiva que integre as dimensões da teoria e da prática de forma cada vez mais articulada.

Diante disso, é preciso assumir o compromisso de pensar na criança e no professor como sujeitos de direito de reflexão crítica e acesso à formação permanente com oportunidades de apreciação, reflexão e de criação sobre as diversas linguagens artísticas, tendo em vista o estudo e a pesquisa para conhecer, criar e recriar os saberes estéticos e artísticos, tão presentes na vida e sempre em transformação.

Enfim, a proposta é oferecer oportunidades lúdicas e imaginativas à criança de experiências estéticas, não apenas para ampliar seus conhecimentos sobre a Arte, mas também os modos de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

O componente curricular Educação Física

Falar da Educação Física, no Ciclo de Alfabetização, é considerá-la numa perspectiva educacional que destaca a relevância da espontaneidade dos gestos das crianças de 6 a 8 anos. Mas para se pensar nesta espontaneidade é necessário considerar a criança a partir da sua história de vida, da sua família, da sua cultura e do seu próprio contexto social, bem como estar atento à valorização da sua lógica de ver o mundo e dos seus saberes, principalmente os relacionados à cultura infantil de jogos e brincadeiras.

Não se pode esquecer que em seu cotidiano na família, na rua, nos parques, nos prédios, dentre outros espaços sociais, o movimento é uma das referências mais marcantes para as crianças. Desde o nascimento, inúmeras linguagens do corpo vão se con-

cretizando nas suas vidas, expressas nas suas diferentes ações e nas diversas formas que utilizam para se comunicar com os demais sujeitos – crianças e adultos. A criança vive corporalmente cada momento de sua vida. Ela aprende com o corpo em movimento e é este movimento que também deve ser considerado no Ciclo de Alfabetização.

Sendo assim, as experiências de movimento vividas pelas crianças proporcionam amplas perspectivas de aprendizagens, sobretudo aquelas que promovem o conhecimento do seu próprio corpo e a descoberta das suas possibilidades de ação, principalmente nas diversas relações estabelecidas com as pessoas, com os objetos e nas diferentes situações do contexto social.

As instituições escolares devem garantir espaço para receber estes corpos em movimento, assim como devem ter propostas pedagógicas que priorizem currículo e espaço pedagógico para acolher práticas educativas de Educação Física que sejam participativas, lúdicas, autorais, imaginativas, criadoras e autônomas. Diante do exposto, propõem-se elementos estruturantes para as práticas educativas em Educação Física, para as crianças do Ciclo de Alfabetização como forma de garantir-lhes os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Para atender a isso deve-se considerar o fato de que cada criança carrega consigo um acervo de códigos gestuais, brincadeiras cantadas e jogos populares, que caracterizam as diferentes formas de expressão do corpo, bem como cada um faz diferentes usos de seus corpos e possui um conjunto de experiências e conhecimentos que constituem o que denominamos de cultura corporal. Esta deve ser considerada e valorizada nas práticas educativas da Educação Física junto às crianças de 6 a 8 anos, e ampliada constantemente por meio de novas propostas apresentadas, considerando-se suas possibilidades corporais, interesses e necessidades.

Da cultura corporal emergem os conhecimentos pedagógicos da Educação Física, manifestando-se nas diferentes formas de expressão do corpo, como construção histórica para favorecer que a criança possa brincar com elementos do jogo, do esporte, das lutas, da ginástica, entre outros. Neste sentido, trabalhar tais elementos na escola, em especial no Ciclo de Alfabetização, respeitando-se as características infantis, é garantir à criança o aprendizado da expressão corporal como linguagem.

Ao se pensar na Educação Física no Ciclo de Alfabetização, deve-se propor práticas educativas, na forma de jogos e brincadeiras, considerando, também, o universo do brinquedo, como vetor das intervenções pedagógicas. Nesse sentido, os professores do Ciclo de Alfabetização não ficam preocupados com os gestos técnicos que caracterizam os diferentes conteúdos, como no esporte, por exemplo, mas atentam em perceber que jogos e brincadeiras são essenciais para constituir um acervo de experiências corporais capazes de favorecer, inclusive, inúmeras aprendizagens nas crianças.

Tal pensamento coloca em evidência a relevância da relação corpo/movimento no processo de aprendizagem vivido na escola, em especial no Ciclo de Alfabetização, de forma a se defender que o corpo vivencia e auxilia na organização e na apropriação dos conhecimentos, uma vez que se aprende com, e por intermédio dele. Compreende-se, assim, que o corpo é o mesmo que pensa, processa informações, executa ações motoras e expressa os conhecimentos que possui.

E, por fim, é importante enfatizar que os momentos da Educação Física, no Ciclo da Alfabetização, devem alicerçar-se em objetivos pedagógicos claros e planejados, que compreendam meninas, meninos e seus movimentos numa perspectiva ampla, tomando por base este repertório composto pelas ações de cada sujeito, nas suas relações com o outro e com o conhecimento vivido em diferentes contextos. Para isso, reforça-se a importância de o professor ter acesso, também, aos conhecimentos referentes à compreensão dos tempos infantis e às diferentes formas de assegurar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento inerentes às experiências, saberes e fazeres em Educação Física nas escolas. Desta forma, poderão levar a criança a apreciar, executar e criar conhecimentos relativos à cultura corporal, bem como refletir sobre eles.

1. Direitos de Aprendizagem da Área de Linguagem – Arte e Educação Física

Anteriormente foram tratados os conceitos básicos dos componentes curriculares Arte e Educação Física. A partir deles foram estruturados os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças no Ciclo da Alfabetização. Todos os direitos têm a mesma importância, não havendo nenhuma ordenação na maneira de trabalhá-los.

Os direitos desta área de conhecimento foram organizados de forma interligada, pois se entende que todos são igualmente relevantes e, ainda, que não são isolados uns dos outros.

Dois direitos expressam mais a perspectiva do acolhimento – respeitar e acolher as diferenças entre as crianças; bem como considerar os conhecimentos prévios que trazem em Arte e Educação Física. Outros dois articulam-se a esses e se voltam mais aos processos de criação, de apropriação e de produção de conhecimentos nas áreas, como componentes indispensáveis aos direitos a serem assegurados às crianças. E outros dois direitos, igualmente relevantes e interconectados aos demais se relacionam àqueles voltados à ênfase na dimensão lúdica, criadora e imaginativa dos conhecimentos – elementos que marcam as especificidades dos componentes curriculares Arte e Educação Física.

Assim, no Ciclo da Alfabetização, as crianças têm direito a:

I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.

II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais.

III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.

IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.

V. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.

VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais.

2. Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo

Os eixos estruturantes são baseados nos conceitos relacionados anteriormente e estão diretamente ligados aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento já explicitados. Os eixos são os alicerces que dão direção às práticas educativas em Arte e Educação Física, que são desdobrados em Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

2. 1 Eixo Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física

A apreciação pressupõe entrar em relação com o que está sendo visto, ouvido, sentido e vivido nas diferentes produções e criações de outras pessoas ou grupos (incluindo aqui o que é produzido pelas próprias crianças), a partir de seu repertório de experiências, saberes e fazeres. No Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque, de forma lúdica e imaginativa, aproxima as crianças das produções da Arte e manifestações da cultura corporal e, assim, amplia seu conhecimento e respeito sobre si e sobre o outro, valorizando sua autonomia de pensamento e ação.

EIXO ESTRUTURANTE APRECIAÇÃO DAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Conhecer, respeitar e valorizar diferentes expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Reconhecer, respeitar e valorizar suas próprias expressões em Arte e manifestações da cultura corporal e a dos seus colegas.	I/A	A	A
Exercitar sua autonomia de ação e pensamento diante das expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Conhecer-se e conhecer o outro na relação com as diferentes expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
Expandir sua imaginação a partir das experiências, saberes e fazeres da Arte de da Educação Física.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2. 2 Eixo Execução nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física

Há algumas manifestações da música, da dança e da cultura corporal que podem requerer a execução de produções e criações de outras pessoas ou grupos, utilizando eventualmente instrumentos e materiais específicos para tal. No Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque, para as crianças de 6 a 8 anos, as experiências de execução e de criação são prioritariamente inseparáveis, de maneira a aprimorar suas ações/ produções e valorizar sua autoria.

EIXO ESTRUTURANTE EXECUÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens da arte e nas manifestações da cultura corporal.	I/A	A	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2. 3 Eixo Criação nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal da Educação Física

Criar é experimentar e experimentar-se nas diferentes linguagens da Arte e na cultura corporal de maneira autoral. A criação requer o diálogo da criança com seu repertório de experiências, saberes e fazeres, considerando seus processos de identidade e de alteridade. No Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque no processo criador, a criança pode expressar aquilo que imagina, deseja, necessita, conhece, sente e pensa, valorizando sua autonomia e sua autoria.

EIXO ESTRUTURANTE CRIAÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Expressar sua imaginação, desejos, necessidades e ideias nas diferentes linguagens da arte e manifestações da cultura corporal.	**I/A**	**A**	**A**
Expressar sua autoria e sua autonomia nas diferentes linguagens da arte e manifestações da cultura corporal.	**I/A**	**A**	**A**
Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens da arte e nas manifestações da cultura corporal.	**I/A**	**A**	**A**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

2.4 Eixo Conhecimento e Reflexão Sobre as Experiências, Saberes e Fazeres nas Linguagens da Arte e na Educação Física

Os conhecimentos e reflexões sobre as linguagens da Arte e a Educação Física concretizam-se nos momentos nos quais as crianças exercitam suas hipóteses, comentam, trocam ideias, expressam o que imaginam, pensam, sentem ou questionam, e produzem sentido. Estes conhecimentos e reflexões tomam como ponto de partida as experiências das próprias crianças, e também aquelas produzidas pelos diversos povos, em diferentes épocas e locais, considerando as que se manifestam no entorno mais próximo às demais expressões brasileiras e internacionais de todos os tempos. No

Ciclo da Alfabetização, este eixo é importante porque promove o acesso, o acolhimento, o respeito e a valorização aos conhecimentos historicamente construídos, incluindo aqueles produzidos pelas crianças.

EIXO ESTRUTURANTE CONHECIMENTO E REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, SABERES E FAZERES NAS LINGUAGENS DA ARTE E NA EDUCAÇÃO FÍSICA Objetivos de Aprendizagem	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Compreender que as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal são produzidas de forma diferente por e para todos os seres humanos.	**I/A**	**A**	**A**
Compreender que as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal são conhecimentos produzidos diferentemente em todos os tempos e lugares.	**I/A**	**A**	**A**
Valorizar e respeitar a diversidade de expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal, inclusive as das próprias crianças.	**I/A**	**A**	**A**
Estabelecer relações, comparar e fazer associações entre as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal, e suas próprias experiências, saberes e fazeres.	**I/A**	**A**	**A**
Expressar e partilhar suas reflexões, hipóteses e comentários acerca das manifestações da Arte e da cultura corporal, de suas experiências e as de seus colegas.	**I/A**	**A**	**A**
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Bibliografia

BRASIL. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 4 dez. 2012.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais.** Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf. Acesso em: 3 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 3 dez. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem, a escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com até 6 anos de idade.** 1ª Edição, Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensino-fundamental-publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 3 dez. 2112.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 22/1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de março de 1999, Seção 1, p. 8.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Paracer CNE/CEB 18/2005. **Diário Oficial da União.** Brasília, 7 de outubro de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007). Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso: 3 dez. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 19 de abril de 2007: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Parecer CNE/CEB 7/2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de julho de 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Parecer CNE/CEB, 4/2008. **Diário Oficial da União**. Brasília,10 de junho de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educacao Basica. Parecer CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União.** Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

Créditos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ministro de Estado da Educação
Aloizio Mercadante

Secretário de Educação Básica
Antonio Cesar Russi Callegari

Diretora de Currículos e Educação Integral
Jaqueline Moll

Coordenadora Geral do Ensino Fundamental
Lúcia Helena Couto

Equipe da Coordenação Geral do Ensino Fundamental
Andrea Lorena Oliveira França
Aricélia Ribeiro do Nascimento
Gilmara Silva
Paulo Alves da Silva
Roberta Vanelly Pereira da Silva
Sueli Teixeira Mello

CONSULTORES DA UNESCO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

Língua Portuguesa

Alfredina Nery

Matemática

Maria Helena Soares de Souza

Ciências Humanas – História

André Marcos Vieira Soltau

Ciências Humanas – Geografia

Anderson dos Anjos Pereira Pena

Ciências da Natureza

Luiza Olívia Lacerda Ramos

Arte

Simone Cristiane Silveira Cintra

Educação Física

Rosimeri Pavanati

APOIO TÉCNICO

Fernando José de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Fundação Padre Anchieta

Alfredo Nastari
Nastari Editores

Clara Cecchini do Prado
Fundação Padre Anchieta

Magda Gardelli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PARTICIPANTES DOS GRUPOS TÉCNICOS

COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Cristian Thomé
Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Divani Aparecida P. Albuquerque Nunes
Secretaria de Educação do Município de Taboão da Serra/SP

Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais

Ivany Souza Ávila
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria de Nazareth Machado Vasconcelos
Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco

Valéria do Nascimento Querido
Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

ÁREA DE MATEMÁTICA

Ana Cristina Rangel
Centro Universitário Ritter dos Reis

Ana Virginia de Almeida Luna
Universidade Estadual de Feira de Santana

Cristiano Muniz
Universidade de Brasília

Leonora Pilon Quintas
Secretaria de Educação do Município de Cubatão/SP

Mara Sueli Simão
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Rosinalda Aurora Teles
Universidade Federal de Pernambuco

Vania Fonseca Maia
Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Vera Regina Fumie Hashimoto
Secretaria de Educação do Município de Registro/SP

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Alessandro Dozena
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Carla Souza de Almeida dos Anjos
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí/RJ

Hugo Luiz Menezes de Montenegro
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP

Joseane Zimmermann Vidal
Secretaria de Educação do Município de Florianópolis/SC

Margarida Maria Dias de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sonia Maria Vanzella Castellar
Universidade de São Paulo

Vinicios Rocha de Souza
Universidade Federal do Ceará

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Edna Maria da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Elaine Santana de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Elza Maria Gomes
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí/RJ

Izaura Santiago da Cruz
Universidade Federal da Bahia

Lucia Helena Sasseron
Universidade de São Paulo

Mairy Barbosa Loureiro dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Emília Caixeta de Castro Lima
Universidade Federal de Minas Gerais

Sheila Alves de Almeida
Universidade Federal de Minas Gerais

Silvane Dalpiaz do Carmo
Secretaria de Educação do Município de Florianópolis/SC

Viviane de Camargo Valadares
Secretaria de Educação do Município de São Paulo/SP

José Pereira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Marcia Maria Strazzacappa Hernandez
Universidade Estadual de Campinas

Maria Claudia Cingolani Grunewald da Cunha
Escola Parque do Rio de Janeiro

Maria da Penha Fonseca
Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Maria de Fátima de Souza Moretti
Universidade Federal de Santa Catarina

Maria Isabel F. P. Leite
especialista na área de Arte

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade Estadual de Santa Catarina

Silemar Maria de Medeiros da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Simone Cristiane Silveira Cintra
Universidade Federal de Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Pró Letramento

Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Alfabetização e Linguagem

Incluindo SAEB/Prova Brasil
EDIÇÃO REVISADA E AMPLIADA
Matriz de Referência

Brasília – 2008

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica

Coordenação Geral de Formação de Professores

Alfabetização e Linguagem
Autores

Fascículo 1 - Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento
Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro e Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação
Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro

Fascículo 3 - A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino
Ana Lúcia Guedes-Pinto (coordenação), Leila Cristina Borges da Silva, Maria Cristina da Silva Tempesta, Roseli Ap. Cação Fontana e Aline Shiohara (fotografia/imagens)

Fascículo 4 - Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura
Adriana Silene Vieira, Célia Regina Delácio Fernandes, Márcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins

Fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos
Telma Ferraz Leal, Márcia Mendonça, Artur Gomes de Morais e Margareth Brainer

Fascículo 6 - O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões
Artur Gomes de Morais, Ceris Ribas da Silva, Eliana Borges Albuquerque, Beth Marcuschi, Maria das Graças C. Bregunci e Andréa Tereza Brito Ferreira

Fascículo 7 - Modos de Falar/Modos de Escrever
Márcia Elizabeth Bortone e Stella Maris Bortoni-Ricardo

Fascículo Complementar
Maria Beatriz Ferreira

Fascículo do Tutor - Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria
Beatriz Gomes Nadal e Mariná Holzmann Ribas

Projeto Gráfico, Editoração e Revisão
Sygma Comunicação e Edição

Coordenação Técnica Editorial
Selma Corrêa e Silvana Godoy

DISTRIBUIÇÃO
SEB - Secretaria de Educação Básica
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 5o Andar, Sala 500
CEP: 70047-900 - Brasília-DF - Brasil

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)*

Pró-Letramento : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
364 p.

Conteúdo: fasc. 1 . Capacidades lingüísticas: alfabetização e letramento. – fasc. 2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. – fasc. Anexo. – fasc. 3. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. – fasc. 4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. – fasc. 5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. – fasc. 6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. – fasc. 7. Modos de falar modos de escrever. – fasc. complementar. – fasc. SAEB – Prova Brasil matriz de referência 4ª série do ensino fundamental.

1. Alfabetização da criança. 2. Letramento. 3. Avaliação da aprendizagem 4. Utilização da biblioteca. 5. Livro didático. 6. Organização do trabalho docente I. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental II. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

CDU 372.46
CDU 37.014.53

***Dados retirados da 1ª capa.**

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento

fascículo 1

Antonio Augusto Gomes Batista
Ceris Salete Ribas da Silva
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Maria das Graças Bregunci
Maria da Graça Ferreira da Costa Val
Maria Lúcia Castanheira
Sara Mourão Monteiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Sumário

Apresentação 6

Introdução..... 8

A seção apresenta os objetivos e a estrutura do texto proposto

Unidade I

Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização..... 9

A seção apresenta, na forma de verbetes, conceitos e concepções que são fundamentos da abordagem proposta.

Unidade II

As capacidades lingüísticas da alfabetização..... 14

A seção apresenta, na forma de verbetes e de quadros de síntese, as capacidades essenciais à alfabetização e sua distribuição ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em cinco grandes eixos:

Eixo da compreensão e valorização da cultura escrita:
Eixo da apropriação do sistema de escrita;
Eixo da leitura;
Eixo da produção de textos escritos;
Eixo do desenvolvimento da oralidade.

Referências Bibliográficas 58

Apresentação

Caros Professores e Professoras.

É com muito prazer que apresentamos a vocês o material a seguir, que os(as) acompanhará ao longo do Curso de Formação: um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo, além de um fascículo para os Professores Orientadores. Veja a seguir uma síntese dos temas desenvolvidos em cada fascículo:

Fascículo 1. Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento:
Neste fascículo, apresentam-se vários conceitos fundamentais, que subsidiam o projeto do Pró-Letramento e que serão retomados nos fascículos seguintes, tais como: Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua. Também se apresentam as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização.

Fascículo 2. Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação:
Neste fascículo discute-se a questão da avaliação, através de estratégias de avaliação formativa e continuada. No ANEXO, apresentam-se sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a fim de se atingirem algumas das capacidades elencadas no fascículo 1.

Fascículo 3. A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino:
Analisam-se situações de ensino e aprendizagem a partir do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades por parte do docente, através de relatos de experiências. Dá-se especial atenção às práticas de leitura e escrita na rotina escolar, recuperando e desenvolvendo a noção de letramento apresentada no fascículo anterior.

Fascículo 4. Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura:
Discute-se a importância da Biblioteca Escolar ou da Sala de Leitura, sua organização e possibilidades de uso. Analisam-se diferentes modalidades de leitura, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do(a) professor(a) ao longo do processo de letramento. Por fim, discute-se a relevância do Dicionário como aliado no dia-a-dia da sala de aula.

Fascículo 5. O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos:
Neste fascículo, veremos alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professoras de escolas públicas do Estado de Pernambuco. Em todos eles, os alunos colocam em prática habilidades diretamente relacionadas à Língua Portuguesa: na produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto e expressão oral e de compreensão do sistema de escrita alfabética.

Fascículo 6. O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões:
Apresenta questões relacionadas ao uso do livro didático de Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula. Discute o processo de modificação dos livros didáticos a partir da institucionalização do PNLD; o processo de escolha e as características dos novos livros didáticos; e o uso que os(as) professores(as) fazem do livro didático em suas práticas de ensino.

Fascículo 7. Modos de Falar / Modos de Escrever:

Discutem-se neste fascículo modos de falar e modos de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. Analisa-se o trabalho de uma professora de escola pública do Distrito Federal, em atividades de leitura e produção de textos que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos.

Fascículo do Tutor. Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria:

Contém instruções e informações importantes para o professor orientador de estudos. Discute sobretudo questões relativas à educação de adultos, à educação a distância e à formação de grupos de estudos, a fim de contribuir para a preparação e a organização do orientador de estudos em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto aos professores cursistas.

Fascículo Complementar:

Este fascículo trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida. Retoma e aprofunda também questões a respeito da leitura e da produção textual na formação lingüística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos.

Este material foi elaborado com toda a dedicação que as ações na área da Educação merecem. Procuramos estabelecer um diálogo efetivo entre questões cruciais para o ensino de Língua Portuguesa e as condições de trabalho do professor brasileiro. Esperamos ter contemplado um pouco da diversidade de formação e da realidade das escolas do nosso país.

Introdução

Este fascículo se organiza em torno de dois objetivos:

· apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização;

· sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos[1];

Em função desses objetivos, a organização proposta consta de duas unidades:

· na primeira unidade, são introduzidos os **pressupostos** desta proposta, ou seja, as concepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino da alfabetização, que constituem o ponto de partida desta abordagem;

· a segunda unidade apresenta as **capacidades** que devem ser desenvolvidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em função dos eixos mais importantes da alfabetização;

Este texto pretende oferecer ao professor ou à professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

• material para estudo e aprofundamento de conhecimentos sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização;

• instrumento de trabalho para organização do processo de ensino-aprendizado, orientando a distribuição de capacidades ao longo do tempo escolar e a seleção de procedimentos para seu desenvolvimento.

[1] Muitos estados e municípios estão promovendo a ampliação da Educação Fundamental, com a inclusão de crianças de *seis anos*. Este fascículo foi organizado pensando nas turmas de alfabetização nesse *novo modelo de Ensino Fundamental* e dará uma atenção particular ao trabalho com as crianças nessa faixa de idade.
Como as diferentes redes de ensino adotam distintos sistemas de organização, alguns optando por ciclos, outros pela seriação, estamos considerando aqui três anos do Ensino Fundamental destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização, quer dizer, as turmas de seis, sete e oito anos. Nosso objetivo é o de concentrarmos um esforço e atenção do aprendizado da língua escrita nesses anos decisivos da trajetória escolar de nossos alunos.
No caso de escolas que trabalham com Ensino Fundamental de 8 anos, em que as crianças só ingressam aos 7 anos, também se deve considerar três anos para a alfabetização.

Unidade I

Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização

Como ponto de partida desta abordagem, serão apresentadas algumas concepções que fundamentarão esta proposta e que, por essa razão, serão retomadas ao longo de todo o texto. São pressupostos que devem estar presentes em todas as reflexões atualmente desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização, orientando o trabalho docente na escolha de conteúdos, procedimentos e formas de avaliar este processo.

Nas duas primeiras unidades deste fascículo, a apresentação será feita por meio de verbetes, ou seja, comentários resumidos ou bastante sintéticos, de forma parecida com as apresentações de enciclopédias ou dicionários, para facilitar a localização de conceitos e propiciar maior autonomia de leitura.

Conceitos:

- Língua e ensino de língua
- Alfabetização
- Letramento
- Ensino da língua escrita

Língua e ensino da língua

A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação lingüística entre sujeitos).

Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o

desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua).

Ver os verbetes: Ensino da língua escrita. Eixos da aquisição da língua escrita.

Alfabetização

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da "tecnologia da escrita", quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons", e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 1980, o conceito de *alfabetização* foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Os termos "grafemas" e "fonemas" correspondem, aproximadamente, a "letras" e "sons", usados na linguagem corrente. A conceituação de fonema e grafema é apresentada mais à frente.

Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – *alfabetização funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra **letramento**.

Com o surgimento dos termos **letramento** e *alfabetização* (ou *alfabetismo*) *funcional*, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir **alfabetização** e **letramento**. Passaram a utilizar o termo **alfabetização** em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos **letramento** ou, em alguns casos, *alfabetismo funcional* para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo *alfabetização* para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões "aprendizado do sistema de escrita" e "aprendizado da linguagem escrita".

Ver os verbetes: Letramento; Ensino da Língua Escrita; Dominar as relações entre fonemas e grafemas; Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

Letramento

É na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra surge no discurso de especialistas das Ciências Lingüísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários.

Implícita nesse conceito está a idéia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos* de **letramento** ou de **letramentos**, no plural.

Ver os verbetes: Alfabetização; Ensino da língua escrita; Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; Conhecer usos e funções sociais da escrita; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.

Você verá que...

.... ao longo dos demais fascículos desta coleção, continuaremos utilizando estas noções fundamentais de Letramento e Alfabetização.

Ensino da língua escrita

A língua é um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. Explicando e exemplificando: as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que circule; numa piada ou nos autos de um processo jurídico, as consoantes e vogais são as mesmas e se inter-relacionam segundo as mesmas regras.

O estágio atual dos questionamentos e dilemas no campo da educação nos impõe a necessidade de firmar posições consistentes, evitando polarizações e reducionismos nas práticas de alfabetização.

Algumas questões relacionadas aos métodos de alfabetização podem tornar mais acessíveis essas ponderações. A opção pelos princípios do método silábico, por exemplo, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do código escrito, mas supõe uma progressão

fixa e previamente definida e reduz o alcance dos conhecimentos lingüísticos, quando desconsidera as funções sociais da escrita.

Da mesma forma, os métodos de base fônica, embora focalizando um ponto fundamental para a compreensão do sistema alfabético, que é a relação entre fonema e grafema, restringem a concepção de alfabetização, quando valorizam exclusivamente o eixo da codificação e decodificação pela decomposição de elementos que se centram em fonemas e sinais gráficos.

Por sua vez, os métodos analíticos orientam a apropriação do código escrito pelo caminho do todo para as partes (de palavras, sentenças ou textos para a decomposição das sílabas em grafemas/fonemas). Apesar de procurarem situar a relação grafema/fonema em unidades de sentido, como palavras, sentenças e textos, os métodos analíticos tendem a se valer de frases e textos artificialmente curtos e repetitivos, para favorecer a estratégia de memorização, considerada fundamental. Essas três tendências podem ser consideradas perseverantes e coexistentes no atual estado das práticas escolares em alfabetização e da produção de livros e materiais didáticos em geral.

As práticas fundamentadas no ideário construtivista, ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento. Mas, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo. Isso se verifica quando essas práticas negam os aspectos psicomotores ou grafomotores, desprezando seu impacto no processo inicial de alfabetização e descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis a quem se inicia nas práticas da escrita e da leitura. Essa postura prejudica sobretudo as crianças que vivem em condições sociais desfavorecidas e que, por isso, só têm oportunidade de contato mais amplo com livros, revistas, cadernos, lápis e outros instrumentos e tecnologias quando ingressam na escola.

Outra questão controversa diz respeito à oposição do construtivismo ao ensino meramente transmissivo, que limita o aluno a apenas memorizar e reproduzir conceitos e regras. O problema é que, em nome dessa crítica, algumas interpretações equivocadas do construtivismo têm recusado a apresentação de informações relevantes ao avanço dos alunos, como se todos os conhecimentos pertinentes à apropriação da língua escrita pudessem ser construídos pelos próprios alunos, sem a contribuição e a orientação de um adulto mais experiente. Mais um problema resultante de interpretações errôneas do construtivismo tem sido a defesa unilateral de interesses e hipóteses das crianças, o que acaba limitando a ação pedagógica ao nível dos conhecimentos prévios dos alunos. Essa limitação gera fracassos, porque compromete a proposição e a avaliação de capacidades progressivas e acaba sendo usada, pela própria ação pedagógica, como justificativa para o que não deu certo.

Do mesmo modo que as opções por métodos e práticas, algumas orientações inadequadas fundadas no conceito de letramento podem produzir distorções. Há propostas pedagógicas e livros didáticos que valorizam de forma parcial importantes conquistas como o prazer pelo ato de escrever e a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita, mas não garantem o acesso da criança ao sistema alfabético e às convenções da escrita, deixando em segundo plano a imprescindível exploração sistemática do código e das relações entre grafemas e fonemas. Como conseqüência, dissociam, equivocadamente, o processo de letramento do processo de alfabetização, como se um dispensasse ou substituísse o outro.

Para selecionar as capacidades analisadas neste fascículo, entende-se **alfabetização** como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se **letramento** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se

de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Ver os verbetes: Alfabetização; Letramento; Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar.

Unidade II

As capacidades lingüísticas da alfabetização

O desenvolvimento das capacidades lingüísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente e isso ocorre, principalmente, nos anos iniciais da Educação Fundamental. Por esta razão, o principal objetivo deste texto é contribuir para que o professor e a professora que alfabetizam compreendam os processos envolvidos na aquisição de nosso **sistema de escrita** alfabético e das capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais, em situações diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança.

Um sistema de escrita é uma maneira estruturada e organizada com base em determinados princípios para representação da fala. Há sistemas de escrita que representam o significado das palavras e há aqueles que representam os sons da língua, sua "pauta sonora". Nosso sistema de escrita (chamado de "alfabético" ou "alfabético-ortográfico") representa "sons" ou fonemas, em geral cada "letra" correspondendo a um "som" e vice-versa. Para saber mais, veja o verbete Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

Sabe-se que os três anos iniciais da Educação Fundamental não esgotam essas capacidades lingüísticas e comunicativas, que se desenvolvem ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades da vida social. Sabe-se, também, que o trabalho a ser feito nesses três anos iniciais não se esgota na alfabetização ou no desenvolvimento dessas capacidades lingüísticas. Mas elas são importantes porque é na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante sua escolarização.

O que se pretende oferecer, nesta abordagem, é uma expectativa das capacidades lingüísticas que as crianças devem desenvolver gradualmente, ou seja, daquilo que cada criança deve ser capaz de realizar a cada ano. O aprendizado e a progressão da criança, entretanto, dependerão do processo por ela desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões.

Espera-se, por isso, que a consolidação dos princípios aqui definidos possa se combinar com propostas para os demais anos da Educação Fundamental, bem como com propostas das outras áreas curriculares desenvolvidas na fase inicial da escolarização.

Os termos enfatizados nesta proposta

O termo “capacidade” será muito utilizado neste texto, quase sempre associado aos termos “conhecimentos” e “atitudes”.

Seria possível falar das capacidades das crianças usando outros termos e conceitos, como “competências”, “procedimentos” e “habilidades”.

Essa escolha por “capacidades” se deve ao fato de se tratar de um termo bastante amplo, que pode abranger desde os desempenhos mais simples da criança (como seus primeiros atos motores), até os mais elaborados (como o ato de ler, de produzir uma escrita ou um conceito abstrato).

Na organização de um currículo ou de um programa de ensino, “conhecimentos” costumam se referir a “conteúdos” (como, por exemplo, “a vegetação de uma região”). O termo “atitudes” se refere a crenças, disposições ou preconceitos em relação a algo. “Habilidades”, “procedimentos”, “competências” e “capacidades” abrangem modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos como, por exemplo, saber ler e escrever, desenhar, costurar, dirigir um carro.

Além desses termos, serão utilizados, com bastante freqüência, alguns verbos para descrever as capacidades, de modo observável. Isso significa que os procedimentos propostos deverão orientar as ações docentes na definição do tipo de abordagem que deve enfatizar no trabalho pedagógico. Em outras palavras, esses componentes podem auxiliar o professor ou a professora a levar em conta as capacidades já desenvolvidas por seus alunos, decidindo o que deverá:

· **introduzir**, levando os alunos a se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos (ou **retomar** eventualmente, quando se tratar de conceitos ou capacidades já dominados ou consolidados em período anterior);

· **trabalhar** sistematicamente, para favorecer o desenvolvimento pelos alunos;

· procurar **consolidar** no processo de aprendizagem dos alunos, sedimentando os avanços em seus conhecimentos e capacidades.

Supõe-se que a clareza de diagnósticos e avaliações dessas capacidades propiciará a base para uma descrição dos desempenhos dos alunos e das condições necessárias à superação de descompassos e inconsistências em suas trajetórias ao longo dos três primeiros anos.

Os eixos necessários à aquisição da língua escrita

As capacidades selecionadas estão organizadas em torno dos eixos mais relevantes para a apropriação da língua escrita:

(1) compreensão e valorização da cultura escrita;

(2) apropriação do sistema de escrita;

(3) leitura;

(4) produção de textos escritos;

(5) desenvolvimento da oralidade.

As capacidades associadas a tais eixos serão abordadas da mesma maneira. Inicialmente, apresentam-se, num **quadro**, as capacidades mais gerais a serem desenvolvidas, distribuídas de acordo com os três primeiros anos da Educação Fundamental. Veja o exemplo de um quadro que será retomado mais à frente:

Para a leitura dos quadros, duas orientações podem ajudar. Em primeiro lugar fazer a leitura a cada momento numa direção. Ela pode ser feita no sentido vertical, identificando, por exemplo, as capacidades a serem trabalhadas ou o que deve ser trabalhado com mais ênfase no 3º ano. Também pode ser feita no sentido horizontal, buscando compreender como trabalhar uma determinada capacidade a cada ano.

Quadro 1

Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Essa distribuição, evidentemente, não é rígida. Ela mostra, apenas, em termos ideais, **o momento em que se deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade**. Nos quadros, a ênfase a ser atribuída ao trabalho com cada capacidade está simbolizada através de dois recursos gráficos:

1) A gradação dos tons de cinza.

O tom **mais claro** significa que a capacidade deve ser **introduzida**, para possibilitar a familiarização dos alunos com os conhecimentos em foco, ou **retomada**, se já tiver sido objeto de ensino-aprendizagem em momentos anteriores. O **médio** significa que a

capacidade deve ser **trabalhada de maneira sistemática**, com vista ao domínio pelos alunos. O tom **mais escuro** significa que a capacidade, tendo sido trabalhada sistematicamente, deve ser enfatizada de modo a assegurar sua **consolidação**.

2) As letras inseridas nas quadrículas.

A letra **I** significa **introduzir**; a letra **R**, **retomar**; seu uso no quadro indica que a capacidade deve merecer ênfase menor, sendo ou introduzida ou retomada, conforme o caso (introduzir a novidade; retomar eventualmente o que já tiver sido contemplado). A letra **T** significa **trabalhar sistematicamente**. A letra **C**, **consolidar**. Quando as três letras aparecem ao mesmo tempo, isso significa que a capacidade em questão necessita ser dominada mais cedo e que em um mesmo ano deverá ser **I**ntroduzida, **T**rabalhada e **C**onsolidada.

Após a apresentação, nos quadros, das capacidades mais gerais, elas serão sintetizadas em verbetes, como se explicitou anteriormente. Muitas vezes, quando se trata de uma capacidade de natureza mais complexa, os verbetes desdobram essa capacidade em sub-capacidades. Nos verbetes, o professor ou a professora poderá encontrar uma descrição da capacidade, uma explicação de sua importância para a alfabetização e, para auxiliar sua compreensão, indicações gerais de atividades que possibilitam o seu desenvolvimento.

Os verbetes poderão ser consultados pelos leitores de acordo com seu interesse ou necessidade, não obrigando a uma leitura seqüencial e linear. Do mesmo modo, também os quadros não dependem uns dos outros; cada um deles pode ser lido e compreendido sem a leitura dos outros. Por isso, os Quadros 3 e 4, para funcionarem com autonomia, retomam pontos que aparecem também nos Quadros 1 e 2.

Deve-se ressaltar, mais uma vez, que as aprendizagens relativas às capacidades apontadas não constituem etapas a serem observadas numa cadeia linear. Elas são simultâneas e exercem influência umas sobre as outras. A apresentação seqüencial que se faz neste volume se deve apenas à necessidade de organização e busca de clareza na exposição. Além disso, é sempre necessário que o professor ou a professora considere qual é a melhor organização e seqüenciação, tendo em mente a efetiva situação de aprendizado de seus alunos.

É importante observar que as diferentes redes adotam distintos sistemas de organização, algumas optando por ciclos de formação, outras pela seriação. Por essa razão, as referências serão sempre aos **três primeiros anos do Ensino Fundamental**, ou seja, às turmas de seis, sete e oito anos, tanto no sistema seriado, quanto no sistema de ciclos.

Capacidades:

- Compreensão e valorização da cultura escrita
- Apropriação do sistema de escrita
- Leitura
- Produção de textos escritos
- Desenvolvimento da oralidade

Compreensão e valorização da cultura escrita

São considerados, aqui, alguns fatores e condições essenciais à integração dos alunos no mundo letrado. Trata-se do processo de **letramento**, que deve ter orientação sistemática, com vista à compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos. Os verbetes indicam conhecimentos gerais e capacidades a serem adquiridos e alguns procedimentos pedagógicos que podem ser adotados para a realização desses objetivos.

Como já foi dito no verbete **Ensino da língua escrita**, ressalta-se que o trabalho voltado para o letramento não deve ser feito separado do trabalho específico de alfabetização. É preciso investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra área.

Buscando a visualização dessa dinâmica é que foi feita a gradação dos tons de cinza do Quadro 1. O conhecimento e a valorização da circulação, dos usos e das funções da língua escrita na sociedade são capacidades que devem ser trabalhadas com vista à consolidação, nos três anos considerados, ainda que isso se faça com estratégias didáticas diferenciadas a cada ano. Já as capacidades necessárias para o uso dos materiais de leitura e escrita especificamente escolares devem ser tratadas sistematicamente e consolidadas logo na chegada das crianças e mantidas, retomadas, sempre que necessário, até o fim do período.

Quadro 1

Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade

A cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. Esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos em sala de aula.

Na nossa civilização, todo cidadão, qualquer que seja seu grau de escolaridade ou sua posição social, está, de algum modo, inserido numa cultura letrada: tem documentos escritos e realiza,

bem ou mal, práticas que dependem da escrita (ex.: tomar ônibus, pagar contas, etc.). Entretanto, é sempre possível alargar as possibilidades de integração e participação ativa na cultura escrita, pela ampliação da convivência e do conhecimento da língua escrita.

Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos "letrados", atitudes e disposições frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios. A compreensão geral do mundo da escrita é tanto um fator que favorece o progresso da alfabetização dos alunos como uma conseqüência da aprendizagem da língua escrita na escola. Por isso é um dos eixos a serem trabalhados desde os primeiros momentos do percurso de alfabetização. Isso significa promover simultaneamente a alfabetização e o letramento.

A maioria das crianças brasileiras – sobretudo as que são atendidas pelas redes públicas de ensino – tem acesso mais restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades. Por isso é importante que a escola, pela mediação do professor ou da professora, proporcione aos alunos o contato com diferentes **gêneros** e **suportes** de textos escritos.

Gêneros de textos são as diferentes "espécies" de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros.

Os suportes referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros.

O contato com esses diferentes textos poderá proporcionar aos alunos vivência e conhecimento:

· dos espaços de circulação dos textos (no meio doméstico, urbano e escolar, entre outros);

· dos espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito (bibliotecas, livrarias, bancas, etc.);

· das formas de aquisição e acesso aos textos (compra, empréstimo e troca de livros, revistas, cadernos de receita, etc.);

· dos diversos suportes da escrita (cartazes, *outdoors*, livros, revistas, folhetos publicitários, murais escolares, livros escolares, etc.);

· dos instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito (lápis, caneta, cadernos, máquinas de escrever, computadores, etc.).

Ver os verbetes: Letramento; Conhecer os usos e funções sociais da escrita; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.

Você verá que...

No Fascículo 4 desta coleção, voltaremos a tratar dos temas leitura, biblioteca escolar e suportes dos textos, observando que "os formatos dos livros nos transmitem informações importantes a respeito de suas destinações."

Conhecer os usos e funções sociais da escrita

Nossa vida social se organiza em torno da escrita. No dia-a-dia dos cidadãos, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo momento, cumprindo diferentes funções.

Há escritas públicas que funcionam como documentos (a carteira de identidade, o cheque, as contas a pagar), outras que servem como formas de divulgação de informações (o letreiro dos ônibus, os rótulos dos produtos, os avisos, as bulas de remédio, os manuais de instrução) e outras que permitem o registro de compromissos assumidos entre as pessoas (os contratos, o caderno de fiado). Há também outras que viabilizam a comunicação à distância (os jornais, as revistas, a televisão), outras que regulam a convivência social (as leis, os regimentos, as propostas curriculares oficiais) e outras, ainda, que possibilitam a preservação e a socialização da ciência, da filosofia, da religião, dos bens culturais (os livros, as enciclopédicas, a Bíblia). Por outro lado, as práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita nos possibilitam organizar o cotidiano, nos entender, registrar e rememorar vivências (agendas, listas de compras, diários, cadernos de receita), bem como incrementar as trocas, a comunicação, a convivência, enfim (bilhetes, cartas de amor, e-mails).

Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alunos, muitos textos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes. Mas implica também, ao lado disso, orientar a exploração desses materiais, valorizando os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a ele deduções e descobertas, explicitando informações desconhecidas.

Especificamente, o professor ou a professora pode desenvolver atividades que possibilitem aos alunos:

· antes de tudo, ler livros, jornais e revistas e conversar sobre a leitura;

· reconhecer e classificar, pelo formato, diversos suportes da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos;

· identificar as finalidades e funções da leitura de alguns textos a partir do exame de seus suportes;

· relacionar o suporte às possibilidades de significação do texto.

Ver os verbetes: Letramento; Conhecer e utilizar modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.

Conhecer os usos da escrita na cultura escolar

Entre os suportes e instrumentos de escrita do cotidiano escolar nos dias de hoje podemos listar, por exemplo, livro didático, livros de histórias, caderno, bloco de escrever, papel ofício, cartaz, lápis, borracha, computador. Conhecer esses objetos de escrita significa saber para que servem e como são usados, identificando suas particularidades físicas (tamanho, formato, disposição e organização do texto escrito, tipo usual de letra, recursos de formatação do texto, interação entre a linguagem verbal e as linguagens visuais utilizadas com mais freqüência, etc.).

Muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita. Nessas condições, não é de surpreender que essas crianças façam hipóteses inusitadas sobre a natureza, as funções e o uso

desses materiais, inclusive daqueles que são indispensáveis ao dia-a-dia na escola. Fora da escola, esse saber é adquirido, em geral, quando as crianças têm acesso aos diversos suportes de escrita e participam de práticas de leitura e de escrita dos adultos e em brincadeiras de crianças. É por meio do uso que elas apreendem a finalidade de objetos de escrita presentes em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles. Assim, na escola, esse conhecimento deve tornar-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, envolvendo uma abordagem didática, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de escrita e de suas características materiais. Com isso, pretende-se propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades cognitivas e procedimentais necessárias ao uso adequado desses objetos.

Algumas perguntas podem sugerir exemplos de atividades e possibilidades de exploração sistemática, em sala de aula, das especificidades dos suportes e instrumentos de escrita usuais na escola:

· nos livros e nos cadernos, como se faz a seqüenciação do texto nas páginas (frente e verso, página da esquerda e página da direita, numeração)?

· como se dispõe o escrito na página (margens, parágrafos, espaçamento entre as partes, títulos, cabeçalhos)?

· como se relacionam o escrito e as ilustrações?

· como se sabe o nome de um livro e quem o escreveu? qual a sua editora e sua data de publicação?

· como se faz para localizar, no livro didático ou no livro de histórias, uma informação desejada? como se consulta o índice, o sumário?

· como a seqüenciação do texto, sua disposição na página, sua relação com as imagens e ilustrações funcionam no computador?

· qual a melhor maneira de dispor um texto num cartaz? que tipo de letra e que recursos gráficos deve-se usar (lápis de escrever? lápis de cor? caneta hidrográfica? tinta guache?)?

· como se lê uma história em quadrinhos?

Ver os verbetes: Letramento; Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar.

Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:

(i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar

Há algumas aprendizagens que os alunos precisam desenvolver logo que entram na escola: saber manusear os livros – didáticos e de literatura infantil –, usar de maneira adequada os cadernos, saber segurar e manipular o lápis de escrever, os lápis de colorir, a borracha, a régua, o apontador, a caneta, sentar corretamente na carteira para ler e escrever, cuidar dos materiais escolares, lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador. Esses conhecimentos e capacidades são requisitados nas diversas práticas cotidianas de leitura e de escrita, dentro da escola e fora dela. Por isso, esse é um tópico da aprendizagem da língua escrita necessário tanto para que os alunos possam obter sucesso ao longo da vida escolar quanto para que eles possam participar plenamente da vida social extra-escolar.

Você verá que...

O Fascículo 6 é inteiramente dedicado ao livro didático, "um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico" e também "o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças".

Por exemplo, o professor ou a professora pode discutir com os alunos como usar os cadernos e cuidar deles, mostrando um caderno: passando suas folhas, falando sobre as "**orelhas**" e explicando como elas se formam.

"Orelhas" são as dobras que se fazem nas pontas das folhas de cadernos ou livros. Em algumas regiões do Brasil, são chamadas, pejorativamente, "orelhas-de-burro".

Também se pode mostrar ao aluno o que pode acontecer quando ele põe mais força no lápis do que o necessário para se escrever na folha do caderno, apontando e marcando as linhas da folha que servem de referência para escrever no caderno, etc. Nesses momentos, o foco para observação e análise junto com os alunos é o instrumento de escrita **caderno** e suas especificidades materiais, que definem a maneira de usar esse material escolar de escrita. Tudo isso voltará a ser o foco da atenção dos alunos quando eles forem utilizar, de fato, esse instrumento, escrevendo em sala de aula.

(ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever

Escrever envolve trabalho cognitivo ou mental, raciocínio e planejamento. Mas o ato de escrever é, também, uma atividade motora, seja traçando letras na superfície de um papel, seja digitando num teclado de computador. As atividades motoras precisam ser aprendidas e, na maioria das vezes, treinadas. O uso do material escolar de escrita – lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, teclado de computador – inclui, além das capacidades cognitivas, uma habilidade motora específica, que exige conhecimento e treinamento.

A aquisição dessa habilidade específica ultrapassa os limites da mera destreza motora quando é associada ao conhecimento da cultura escrita. Uma das mais importantes funções da escrita é possibilitar a comunicação entre pessoas distantes ou em situações em que não é possível falar.

O que se escreve é para ser lido – pelos outros ou por nós mesmos, algum tempo depois. Se os alunos compreenderem isso, vai fazer mais sentido para eles esforçarem-se para conseguir uma caligrafia legível e com boa apresentação estética, como também se empenharem na organização adequada da escrita nos cadernos ou nos diversos textos que produzirem.

Para escrever rapidamente e de modo legível, há técnicas específicas para isso, que envolvem um modo adequado de segurar no lápis ou na caneta e movimentos específicos para grafar letras e estabelecer ligações entre elas. Para desenvolver essas técnicas, não precisamos de um período especialmente destinado ao trabalho com a psicomotricidade, pois essa dimensão ligada à escrita pode ser desenvolvida quando se desenha, quando se organizam objetos na exploração de conhecimentos matemáticos e, mais importante, quando se escreve e se lê. Assim, não faz sentido adiar o trabalho com a leitura e a escrita para, antes, "preparar" o aluno ou desenvolver sua "prontidão". Pode ser, porém, interessante, em diferentes momentos, fazer exercícios que auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua caligrafia, "treinos" por meio dos quais exercite a capacidade de escrever por mais tempo, de progressivamente abandonar o uso de linhas e pautas, de segurar o lápis durante muito tempo, e escrever adequada e repetitivamente letras e palavras de acordo com os movimentos que constroem uma caligrafia legível e eficiente.

Apropriação do sistema de escrita

Esta seção trata dos conhecimentos que os alunos precisam adquirir para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa. São apresentadas aqui algumas capacidades importantes para a apropriação do sistema de escrita do português e que devem ser trabalhadas de forma sistemática em sala de aula.

Quadro 2

Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Utilizamos intencionalmente neste texto a grafia "fôrma", com acento circunflexo. Embora não conste do Vocabulário Ortográfico da ABL, esta grafia é necessária para se distinguir a palavra "fôrma" da homógrafa "forma".

Antes de passar aos verbetes, insistimos na idéia de que o desenvolvimento das **capacidades lingüísticas** que constam do Quadro 1 e do Quadro 2, bem como dos Quadros 3, 4 e 5, **não acontece de maneira estritamente seqüencial, mas sim simultaneamente, umas contribuindo para a aquisição das outras**, e que, portanto, **sua abordagem na sala de aula também deve ser concomitante, variando a ênfase, o grau de focalização**.

Não se trata de conteúdos ou "matérias" a serem "dados" um depois do outro; trata-se de capacidades interligadas, necessárias ao domínio do sistema de escrita.

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)

Um aspecto fundamental para os momentos iniciais da alfabetização é que o aluno faça a diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão. Esse também não é um saber óbvio e que "já vem pronto" e, por isso, precisa ser trabalhado em sala de aula, em situações que levem as crianças a distinguir entre:

(i) letras e desenhos;

(ii) letras e rabiscos;

(iii) letras e números;

(iv) letras e símbolos gráficos como setas, asteriscos, sinais matemáticos, etc.

(☎, →, *, +, =, %, ☆, ✓).

Como se trata de conhecimento básico para a compreensão da natureza da escrita, ele precisa ser introduzido, trabalhado sistematicamente e consolidado logo no período inicial da alfabetização.

Esse tipo de conhecimento pode ser abordado, por exemplo, através da exploração, em livros, revistas e outros impressos, das diferenças gráficas entre o texto escrito e o desenho, entre a escrita alfabética e os ícones e sinais, muito usados atualmente, mas que não representam a pauta sonora. Quanto à distinção entre letras e números, é possível propor aos alunos que procurem saber ou levantem hipóteses sobre a presença dos símbolos que representam os números em calendário, listas telefônicas, folhetos com preços de mercadorias, etc.

Ver os verbetes: Alfabetização; Conhecer os usos e funções sociais da escrita; Conhecer e utilizar modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade.

Dominar convenções gráficas

Dois tipos básicos de convenção gráfica no sistema de escrita do português precisam ser compreendidos pelos alfabetizandos logo no início do aprendizado: (i) nossa escrita se orienta de cima para baixo e da esquerda para a direita; (ii) há convenções para indicar a delimitação de palavras (espaços em branco) e frases (pontuação). Por isso se recomenda que sejam introduzidos e trabalhados sistematicamente no 1º ano da Educação Fundamental, objetivando-se a sua consolidação.

(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa

Um conhecimento importante a ser ensinado na fase inicial do processo de alfabetização se refere à compreensão pelo aluno de que os símbolos da escrita obedecem a certos princípios de organização, tais como a direção da leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc. Esse conhecimento, que parece óbvio e "natural" para quem domina a leitura e a escrita, pode ser uma novidade inimaginável para muitas crianças que chegam pela primeira vez à escola e, por isso, não são identificados como convenções a serem seguidas.

Os alunos precisam, portanto, compreender que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, isto é, que a seqüência das letras nas palavras e das palavras nas frases obedece a uma ordem de alinhamento e direcionamento que é respeitada como regra geral e que tem conseqüência nas formas de distribuição espacial do texto no seu suporte. Por exemplo: a

escrita ocupa, em seqüência, a frente e o verso da folha de papel; escreve-se dentro das margens, a partir da margem esquerda. A compreensão desse princípio convencional básico – que abrange a ordenação das letras nas palavras – é indispensável para o aluno desvendar os segredos da escrita alfabética.

O avanço tecnológico e as necessidades sociais de comunicação impulsionaram o surgimento de alguns gêneros de texto que, eventualmente, modificam a orientação convencional da escrita. Isso pode acontecer, por exemplo, em textos veiculados pelo computador, sobretudo na Internet, nas propagandas impressas e televisivas, nos textos literários. Os diversos formatos desses textos sugerem diferentes maneiras de se ler: de baixo para cima, de um lado qualquer para o outro. Ou seja, excepcionalmente, a direção da escrita pode variar, dependendo do gênero do texto e do suporte em que ele circula. Os alunos precisam, então, perceber e aprender a lidar com essas diferentes formas de ler em suas práticas cotidianas de leitura, o que constitui um item importante do seu conhecimento da cultura escrita. Para aprender a ler, os alunos devem saber, logo no início de sua aprendizagem, em que direção a escrita se orienta. É bom que eles comecem por perceber e aprender a direção convencional e que, aos poucos, possam analisar outras disposições da escrita, em diferentes materiais. Num momento posterior do processo, um objetivo a alcançar será, por exemplo, ensinar aos alunos os princípios direcionais da leitura de gráficos e tabela.

No início do processo, uma atividade que contribui para o aprendizado da orientação e do alinhamento convencionais é a leitura em voz alta pelo professor ou pela professora, assinalando com o dedo ou com uma régua (na lousa ou no quadro) as linhas dos textos que lê, para que os alunos observem a direção da leitura. Nesse caso, os alunos têm um modelo e uma oportunidade para que observem a relação existente entre o que se lê e os signos escritos presentes no texto. Progressivamente, os alunos deverão ganhar autonomia, lendo por conta própria textos que ocupam linhas inteiras ou que se organizam em colunas, além de poemas de diferentes configurações.

(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase

Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em seqüência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase. Mas um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita. Para quem já sabe ler, esse conhecimento parece muito simples e é acionado quase que de forma automática. No entanto, para um aprendiz iniciante, as questões decorrentes desse fato podem não ter sido ainda percebidas e representar grande dificuldade.

Em geral, os enunciados da fala parecem aos ouvidos uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os limites entre as palavras. Quando falamos, articulamos consoantes e vogais, mas a intenção de nos comunicar com o outro, num determinado contexto, nos leva a marcar a seqüência sonora com determinada entonação e determinado ritmo, enfatizando determinadas palavras ou expressões. Na fala de todo dia, que é a que a criança domina, emendamos palavras (ex.: *casamarela*), deixamos de pronunciar algumas palavras ou partes de palavras (por exemplo, numa pronúncia bem comum em Minas Gerais: “Guardei a fita *denda* gaveta” – ao invés de “dentro da gaveta”).

Quando escrevemos, grafamos as palavras “por inteiro”, de acordo com as convenções ortográficas, e as separamos nitidamente por espaços em branco. A delimitação das palavras por espaços em branco, bem como a delimitação de frases ou partes de frases por sinais de pontuação (pontos e vírgulas) e a delimitação de conjuntos de frases pela paragrafação, tudo

isso constitui uma convenção que só foi adotada tardiamente na história da escrita. Isso significa que as marcas que usamos na escrita para distinguir palavras, frases e seqüências de frases não são "óbvias" nem "naturais", são convenções sociais que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola.

No começo do processo de alfabetização, um bom procedimento, já utilizado nas práticas escolares, é ler em voz alta para as crianças, apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases. Uma outra maneira de chamar a atenção dos alunos para as marcas de segmentação da escrita é, ao fazer a leitura oral em sala de aula, solicitar que eles próprios identifiquem os diferentes marcadores de espaço (espaçamentos entre as palavras, pontuação, parágrafos). A exploração desses marcadores no processo de leitura permite que os alunos descubram diferenças entre a segmentação da fala e a da escrita, o que lhes será útil para o domínio da ortografia, da pontuação e da paragrafação, em momentos posteriores de seu aprendizado da escrita.

Você verá que...

No Fascículo 7, estudaremos detalhadamente "as relações que se estabelecem entre modos de falar/modos de escrever". Lá, veremos que o domínio das convenções ortográficas só se consolida depois de muito contato das crianças com textos escritos.

Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.

No uso falado da língua, as pessoas, em geral, cuidam apenas do assunto e não costumam dar atenção aos sons que produzem. Eventualmente, por alguma necessidade comunicativa, elas destacam e enfatizam algumas porções sonoras das palavras, por exemplo, escandindo as sílabas ou brincando com rimas e aliterações. No entanto, para aprender a ler e escrever com autonomia, o requisito indispensável é ser capaz de operar racionalmente com unidades sonoras de apreensão mais difícil – os **fonemas** – e com as complexas relações entre os fonemas e o modo de representá-los graficamente.

O conceito de fonema é apresentado no box do próximo verbete.

Por isso, tem-se considerado útil, nos primeiros momentos do processo de alfabetização, criar situações em que as crianças prestem atenção à pauta sonora da língua e operem, ludicamente, com unidades do sistema fonológico. O sombreado e as letras (I/T/C) nas quadrículas do Quadro 2, neste item, pretendem indicar que essa é uma habilidade a ser introduzida, desenvolvida e consolidada já no 1º ano da Educação Fundamental.

Você verá que...

Jogos e brincadeiras com a sonoridade das palavras, (dentre outros) serão apresentados no fascículo 5.

Uma maneira de introduzir essa questão é focalizar as unidades fonológicas com as quais os alunos já são capazes de lidar antes mesmo de entrar para a escola. São segmentos sonoros como as sílabas, começos ou finais de palavras e rimas. Muitas atividades podem explorar essas unidades. É possível brincar com a posição desses segmentos nas palavras, por exemplo, formando listas de palavras que comecem, ou que

terminem, com determinada sílaba. Há diversas brincadeiras infantis que também permitem essa exploração. Por exemplo, cantigas de roda como "Atirei o pau no gato"; jogos de salão como "Lá vai a barquinha carregadinha de" (palavras começadas com [ca], terminadas com [ão], etc.), a língua do pê, os trava-línguas. Trazendo essa produção cultural para a sala de aula, podem-se criar situações lúdicas que levarão os alunos a operar deliberadamente com sílabas, rimas, **aliterações**, **assonâncias**, etc.

Ver os verbetes: Dominar as relações entre fonemas e grafemas.

Aliteração é a repetição de um fonema numa frase ou numa palavra (por exemplo: "quem com ferro fere, com ferro será ferido").
Assonância é uma espécie de rima em que não há identidade entre os traços fônicos do final das palavras. Em geral, vale-se da coincidência entre as vogais das palavras, como nos versos de Manuel Bandeira: "Belo, belo, belo/ Tenho tudo quanto quero".

Conhecer o alfabeto

Com as 26 letras do alfabeto podemos escrever todas as palavras da língua portuguesa. A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno identificar e saber os nomes das letras. Além disso, um conhecimento básico a ser trabalhado nesse momento é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos "**sons**" da fala que ela pode representar na escrita.

Estamos sempre colocando entre aspas a palavra som, porque, embora cômoda e fácil de entender, não é a expressão mais exata para falar daquilo que o alfabeto representa. A rigor, os elementos do alfabeto representam fonemas, isto é, unidades fonológicas abstratas que não correspondem, de forma estável, aos segmentos sonoros particulares na fala. Por exemplo: na palavra "cama", o "som correspondente à letra A na primeira sílaba não é igual a nenhum dos sons que pronunciamos em outras palavras com a letra A, como na palavra "lata". Isso significa que o fonema /a/ não é apenas um som, mas uma "classe de sons", que abrange diferentes sons que efetivamente pronunciamos e ouvimos.

Essa relação entre nomes de letras e sons é observada na maioria dos casos (a, bê, cê, dê, ê, efe, etc.); as exceções são poucas e de uso menos freqüente (h, y, w, por exemplo). Conseqüentemente, o domínio do nome das letras pode auxiliar na leitura, na compreensão da grafia das palavras.

Isso significa que o professor ou a professora deve apresentar aos alunos o alfabeto e promover situações que lhes possibilitem a descoberta de que se trata de um conjunto estável de símbolos – as letras, sejam consoantes ou vogais – cujo nome foi criado para indicar um dos fonemas que cada uma delas pode representar na escrita, representando os sons das palavras que falamos. É bom que o estudo do alfabeto se faça com a apresentação de todas as 26 letras, preferencialmente seguindo a ordem alfabética, visto que muitos dos nossos escritos se organizam pela ordem alfabética.

É importante que todas as letras estejam visíveis na sala de aula, para que os alunos, sempre que

for necessário, tenham um modelo para consultar. Esse é mais um exemplo de como trabalhar simultaneamente na direção da alfabetização e do letramento.

Com o sombreamento e as letras do Quadro 2, estamos sugerindo que o aluno comece a se familiarizar com a natureza e o funcionamento do alfabeto logo no 1º ano e que as capacidades relativas a esse conhecimento sejam abordadas sistematicamente no 2º. Se necessário, esses conhecimentos poderão ser retomados no 3º ano.

(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras

Conhecer o alfabeto implica, ainda, que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas são também controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico, quanto no seu aspecto funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem). Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras. Dizendo de outra maneira: mesmo variando graficamente, **as letras têm valores funcionais** fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela organização das palavras em cada língua.

Por exemplo, as letras A, *a*, A, a ou a representam, todas, o mesmo fonema /a/, apesar de terem formas gráficas diferentes.
Para aprofundamento, veja o livro de Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu* (São Paulo: Scipione, 1999).

Uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é que o aluno precisa aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.

É bom ressaltar que conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou de escrever. Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessária a capacidade motora de saber grafar devidamente cada letra.

Embora a unidade foco do alfabeto seja a letra, podem ser propostas atividades em que as letras sejam situadas em sílabas, em palavras e em textos. Por exemplo, diante de textos lidos – mesmo que pelo professor ou pela professora – os alunos podem se deter no reconhecimento das letras e de sua posição, distribuição e função nas palavras. Do mesmo modo, na tentativa de escrever – mesmo que textos simples como etiquetas, crachás, listas – os alunos poderão operar direta e produtivamente com diferentes tipos e funções das letras. Essa sugestão mostra uma das maneiras de trabalhar simultaneamente um conhecimento específico do domínio do código escrito com conhecimentos relacionados à inserção no mundo letrado (isto é, conhecimentos que incrementam o grau de letramento do aluno), como o emprego útil da escrita em textos que fazem sentido para as crianças.

Ver os verbetes: Desenvolver capacidades específicas para escrever; Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra.

(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva)

Alguns estudos recomendam o uso exclusivo de letras de fôrma maiúsculas nos primeiros momentos da alfabetização, pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras. Essa orientação apóia-se em alguns pontos. No âmbito da leitura, um argumento é que, por serem unidades separadas (e não contínuas ou "emendadas" como as letras cursivas manuscritas), as maiúsculas de imprensa podem ser diferenciadas e contadas mais facilmente pelos alunos. Outro argumento é que é mais fácil reconhecer as letras que aparecem em seqüência nas diversas palavras quando essas letras se apresentam com tipos uniformes e regulares, ao invés de mostrarem traços variados (ora maiúsculas, ora minúsculas; ora letra de fôrma ou de imprensa, ora letra cursiva). No âmbito da escrita, o principal argumento é que as letras maiúsculas são mais fáceis de escrever, especialmente para as crianças pequenas.

Já os defensores do método analítico e/ou global recomendam adotar, no início do processo de alfabetização, a letra de fôrma minúscula e a letra cursiva. A justificativa para essa recomendação é que a memorização do texto, sentença ou palavra, que é a estratégia básica nesse método, apóia-se na imagem ideovisual, ou seja, na silhueta da palavra, e é facilitada pela configuração gráfica diferenciada das palavras, com letras de traçado ascendente, isto é, para cima, com relação à linha ('bola", "tatu", "farelo"), ou descendente, quer dizer, para baixo, com relação à linha ou pauta ("pipoca", "gago", "quase"), ou ascendente e descendente ("galo", "peteca", "galope").

Em sala de aula, essa questão poderá ser encaminhada de maneira produtiva com flexibilidade e sensibilidade para o aprendizado específico que estiver em foco a cada momento. Por exemplo, quando buscar desenvolver a capacidade de leitura autônoma dos alunos, será mais adequado que o professor ou a professora trabalhe com textos escritos em letras de fôrma maiúsculas, cuja identificação é mais fácil para as crianças. No entanto, não é recomendável que, em nome dessa facilidade, se impeça o contato de seus alunos com textos e impressos com outros tipos de letras, que circulem socialmente em diversos suportes, cumprindo diferentes funções.

Com vista ao aprendizado da leitura, para introduzir a diversidade de tipos de letras, uma das estratégias pode ser propiciar aos alunos o manuseio de escritos diversos, impressos e manuscritos, perguntando-lhes em que gêneros de texto e em que suportes existentes na sociedade se podem encontrar exemplos de cada tipo de escrita, pedindo-lhes que classifiquem as letras quanto a suas características gráficas. Com isso, além de lidar com a diversidade de tipos de letras, o professor ou a professora estará criando oportunidades para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a natureza e usos sociais da escrita no mundo letrado.

Quanto ao aprendizado da escrita, é necessário orientar os alunos a traçar os diferentes tipos de letra, buscando propiciar-lhes o domínio dos instrumentos da escrita e também o domínio das formas de registro alfabético. É preciso lidar com o traçado de letras isoladas, sem dúvida, mas esse procedimento não precisa ser exclusivo. Pode-se propor aos alunos a escrita de palavras, em textos curtos mas significativos, como etiquetas, crachás, listas, parlendas, trovas e canções conhecidas. É com estratégias desse tipo que se consegue aliar alfabetização e letramento.

É também importante que professores e professoras fiquem atentos ao momento mais adequado para apresentarem sistematicamente aos seus alunos as letras minúsculas e as cursivas.

Especificamente quanto às funções da escrita cursiva, é importante o aluno saber que, além de representar estilos individuais de traçar as letras, ela também serve para se escrever com rapidez. Compreendendo os usos da escrita cursiva, os alunos poderão concluir que é possível escrever com a letra que quiserem quando fizerem anotações pessoais, mas que deverão procurar fazer "letra boa" quando forem escrever para outras pessoas. O desenvolvimento de uma caligrafia legível e com boa apresentação estética, além da organização adequada da escrita nos cadernos, ainda continuam sendo objetivos a serem alcançados pela escola.

Ver os verbetes: Letramento; Desenvolver capacidades específicas para escrever; Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.

Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita

Nem todos os sistemas humanos de escrita grafam os "sons" da língua falada, e entre os que o fazem, nem todos são "alfabéticos". Há símbolos da escrita chinesa, por exemplo, que não representam sons, mas idéias, conceitos. São ideográficos. Na escrita japonesa, há sinais que representam sílabas.

Nosso sistema de escrita é alfabético. Isso significa que seu princípio básico é o de que cada "som" é representado por uma "letra" – ou seja, cada "fonema" por um "grafema". A história da invenção da escrita e a existência de diferentes sistemas de escrita mostram que a correspondência som-letra nem é óbvia e natural, nem é a única possível. Isso significa, por um lado, que é perfeitamente plausível que algumas crianças imaginem que a escrita do português seja ideográfica, ou silábica, por exemplo. E, por outro lado, significa que é necessário trabalhar essa questão em sala da aula.

Dizendo de outra maneira, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese silábica, acreditando que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita.

É necessário que o alfabetizador ou a alfabetizadora saiba identificar e compreender esse tipo de raciocínio feito pelos alunos, para conseguir orientá-los com sucesso na superação dessa hipótese e na descoberta da explicação que realmente funciona para o sistema de escrita do português.

Esse aprendizado, que representa um avanço decisivo no processo de alfabetização, se realiza quando o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência "letra-som", ou, em termos técnicos mais apropriados, grafema-fonema. Isso significa compreender a

natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando a criança começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma "letra", um "som").

Você verá que...

O Fascículo Complementar trata das hipóteses silábicas.

Por outro lado, é importante também que as práticas pedagógicas levem em conta algumas dificuldades que podem aparecer nos primeiros momentos da apropriação do sistema alfabético. Nas primeiras tentativas de lidar com as relações entre fonemas e grafemas, alguns alunos poderão tender a ler, por exemplo, *beola*, em vez de *bola*. É possível que esses alunos estejam operando com o seguinte raciocínio: "esta palavra começa com a letra B, que tem o som de [bê], então devo ler *be-o-la*". Nesse caso, as crianças estão apenas relacionando o nome da letra ao fonema que ela representa. Pode-se ajudá-las a abandonar essa hipótese equivocada explorando contrastes com palavras em que o fonema consonantal apareça seguido de diferentes vogais, por exemplo, desafiando-as a ler e escrever *bala*, *bela*, *bola*, *bula*, ou *taco*, *teco*, *tico*, *toco*, *Tuca*, *Tuco*.

Muitas atividades podem ser (e normalmente são) desenvolvidas em sala de aula para facilitar aos alunos a indispensável compreensão do princípio alfabético. Entre elas, aquelas que envolvem a identificação de determinada relação fonema-grafema em um conjunto de palavras que a apresentam, como, por exemplo, a identificação do fonema /f/ nas palavras *fita*, *foto*, *futebol*, *farofa*. Outro exemplo é o das atividades que exploram a contraposição entre palavras parecidas, cuja diferença se deve a um fonema, representado na escrita por uma letra: *cala* e *cola*; *janela* e *panela*; *maleta* e *muleta*; *saleta* e *valeta*. Ou, ainda, pedir que as crianças formem palavras a partir de letras dispostas de forma desordenada (O C A L, por exemplo). Nesse caso, o desafio é descobrir a correspondência entre "sons" e "letras" para obter a grafia das palavras desejadas.

A sugestão sinalizada pelo sombreamento e as letras, no Quadro 2, é que as capacidades relativas à natureza alfabética do sistema de escrita comecem a ser introduzidas e trabalhadas no 1º ano da Educação Fundamental e que sejam tratadas sistematicamente, visando à consolidação pelas crianças, no ano seguinte.

Ver os verbetes: Alfabetização; Letramento; Ensino da Língua Escrita; Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; Compreender a categorização gráfica e funcional das letras; Conhecer o alfabeto.

Dominar as relações entre grafemas e fonemas

Apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender um de seus princípios básicos: os fonemas são representados por grafemas na escrita.

Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala, como já se definiu em boxe anterior.

Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Exemplos: a, b, c, são grafemas; qu, rr, ss, ch, lh, nh também são grafemas. É preciso, então, que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir de um trabalho sistemático em sala de aula.

Essas regras de correspondência são variadas. Há poucos casos de relações entre fonemas e grafemas simples e regulares no sistema alfabético da Língua Portuguesa. Isto significa que nem sempre a relação entre um fonema e um grafema equivale a uma única correspondência. São exemplos dessa correspondência rara em que um fonema é representado por um único

grafema, e esse grafema só representa esse único fonema:

fonema /p/ ▸ grafema P; fonema /b/ ▸ grafema B;

fonema /f/ ▸ grafema F; fonema /v/ ▸ grafema V.

Mas, mesmo assim, há padrões básicos nos valores atribuídos aos grafemas, há regras que o professor ou a professora precisa compreender para saber propor atividades adequadas a seus alunos e para interpretar com pertinência as dificuldades que eles apresentam.

As relações que predominam são as complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais), ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais).

Alguns exemplos de atividades propícias para esse aprendizado são as que se baseiam na decomposição e composição de palavras em sílabas. Separar em sílabas palavras faladas e observar de que maneira essa separação se configura na escrita ajuda os alunos na identificação e percepção da representação gráfica dos fonemas. Outras atividades importantes são as que pedem a identificação e comparação da quantidade, da variação e da posição das letras na escrita de determinadas palavras: bingo, texto com lacunas, colocação de palavras em ordem alfabética, confronto entre a escrita produzida pelo aluno e a escrita padrão.

Uma questão que não pode ser esquecida é o ponto de vista do aprendiz. A criança que está sendo alfabetizada conhece a fala, não a escrita, e parte de seu conhecimento da fala para descobrir os segredos da escrita. As palavras da língua falada são conhecidas, fazem sentido, mesmo quando decompostas em suas unidades sonoras. Assim, no aprendizado do sistema de escrita é importante para o aluno contar com o apoio do significado, em vez de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e sílabas.

Prever o significado das palavras a serem reconhecidas na leitura pode ser uma chave importante na decifração das seqüências de grafemas e no aprendizado das relações fonemas/grafemas. Essa proposta corresponde à natureza da língua, na medida em que considera as dimensões **fonológica e semântica**, que funcionam integradamente no sistema lingüístico.

A dimensão semântica se refere aos significados e sentidos das palavras. Palavras como bola, carro e peteca pertencem a um mesmo campo semântico, porque se referem a brinquedos (um significado comum a esses objetos que, por isso, podem ser colocados em uma mesma categoria ou lista).

A busca do sentido pode se valer de elementos como o conhecimento do suporte (livro didático? livro de história? jornal? cartaz?) e do gênero do texto que está sendo lido (lista de nomes de colegas? lista de materiais escolares? história? notícia? aviso?). No caso da leitura, poderão ser criadas situações em que as crianças possam usar elementos dos textos como pistas para inferir as palavras que devem ser lidas (sabendo, por exemplo, que o que estão lendo é uma lista de brinquedos). Paralelamente, no caso da escrita, é possível prever um conjunto das palavras que podem ser usadas na produção de determinado texto (por exemplo, um convite de aniversário, um comunicado da escola aos pais sobre uma reunião na escola) e, então, discutir e explorar com os alunos as possibilidades de grafia dessas palavras. Esses são outros exemplos

em que se aliam esforços que vão na direção da alfabetização e do letramento para favorecer o domínio da língua escrita.

Outro procedimento que pode ser útil nesse sentido é fazer com que os alunos aprendam "de cor" algumas palavras, quer dizer, promover o reconhecimento automático de algumas palavras (chamadas de "formas fixas" ou "palavras estáveis") e deixar essas palavras visíveis na sala de aula. As palavras conhecidas, expostas, servirão como apoio e recurso para as crianças analisarem e, daí, empregarem corretamente, na leitura e na escrita de outras palavras, as relações fonema-grafema pertinentes.

A **leitura e a produção escrita**, em princípio, seriam atividades que exigiriam o domínio do sistema ortográfico de escrita. No entanto, é possível ler e escrever pequenos textos, com autonomia ou ajuda do professor ou da professora, mesmo antes de ter domínio do sistema de escrita.

Por exemplo, na situação de escrever listas úteis de nomes, de objetos ou de decisões, etiquetas que servirão para organizar a sala de aula, pequenos avisos, etc., o aluno se vê desafiado a grafar as palavras que quer empregar e isso provoca a necessidade de refletir e formular hipóteses sobre como cada fonema e cada sílaba pode ser representado na escrita. A criança terá então que se esforçar para distinguir os fonemas que compõem tais palavras e descobrir possibilidades coerentes de escrever os "sons" identificados, apoiando-se nos princípios e regularidades que já tiver apreendido, mas também buscando soluções inéditas.

Considerando a complexidade do sistema, é importante que se leve em conta, no trabalho de alfabetização, o princípio de **progressão** do mais simples ao mais complexo.

Adotar um princípio de progressão não significa impedir os alunos de ver o que ainda não está na ordem prevista nem deixar de responder a perguntas deles sobre conteúdos planejados para serem tratados posteriormente. O contato dos alunos com textos autênticos e a produção de escrita espontânea, em muitas ocasiões, podem estimular discussões sobre relações fonema-grafema, mesmo que estas não sejam aprofundadas naquele momento.

Esse princípio pode ser assumido na organização geral do trabalho de alfabetização ou pode ser adotado nos momentos de sistematização de conhecimentos que tenham sido desenvolvidos por meio de aprendizagens conduzidas de maneira menos sistemática.

Dominar as relações fonema-grafema significa, em última instância, dominar a **ortografia**. A discussão sobre qual é o papel da ortografia, a ser considerado durante o processo de alfabetização, tem gerado muita polêmica no interior das escolas. Uma posição apresenta excesso de rigor com os erros ortográficos dos alunos e defende que estes devem ter aprendido a ortografia correta de todas as palavras quando chegam ao final do primeiro ano de alfabetização. Uma outra posição é a de que os erros ortográficos não devem ser corrigidos nem tomados como objeto de reflexão, porque o que é considerado importante é incentivar o aluno a escrever sem medo de errar, sem se preocupar com as regras que organizam o sistema de escrita. De acordo com essa concepção, a ortografia deveria ser estudada somente após o domínio pelo aluno da base alfabética.

É preciso achar o caminho do meio entre essas duas posições radicais.

O ensino das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização. No início do processo de alfabetização, quando o aluno começa a compreender as regras que organizam o sistema da escrita e, assim, a descobrir como funcionam os mecanismos de codificação e

decodificação, não é necessária a antecipação das preocupações sistemáticas com a ortografia. Nessa fase, as situações de produção de textos criadas em sala de aula podem oportunizar o surgimento de diferentes questões dos alunos sobre a forma correta de grafar algumas palavras, que devem ser respondidas prontamente pelo professor ou pela professora.

Você verá que...

No Fascículo 7 voltaremos a tratar da ortografia e de outras normas e convenções da língua.

Mas, à medida que os alunos vão aprendendo a escrever com certa fluência, torna-se necessário organizar de maneira sistemática o estudo de algumas regras ortográficas. O importante a ser considerado é o fato de que os alunos não vão conseguir, ao final do primeiro ano, dominar todas as regras ortográficas. Esse é um trabalho a ser desenvolvido não apenas no decorrer dos três primeiros anos da alfabetização, mas ao longo do Ensino Fundamental, considerando a progressão da complexidade dessas regras e as situações de uso.

Para esse aprendizado, são muito úteis as discussões coletivas da adequação ortográfica de textos produzidos pelos alunos, bem como a orientação do trabalho de autocorreção, a partir do estabelecimento de critérios compatíveis com o desenvolvimento já alcançado pelas crianças e os avanços que o professor ou a professora pretende desencadear.

(i) Dominar regularidades ortográficas

Uma vez compreendida a natureza alfabética do sistema, ou seja, quando o aluno demonstrar ter compreendido que as unidades menores da fala são representadas por letras, o processo de alfabetização precisa se orientar pela abordagem sistemática das relações entre grafemas e fonemas, no sentido do domínio da ortografia do português.

Conforme já se analisou, essas relações, na maior parte dos casos, não são biunívocas (isto é, não há um só grafema para representar determinado fonema, o qual, por sua vez, só pode ser representado por aquele grafema) e, além disso, elas envolvem diferentes graus de dificuldade. Por isso é particularmente recomendável que nesse momento do ensino da escrita a sistematização em sala de aula se oriente pelo critério da progressão, indo do mais simples para o mais complexo: dos casos nos quais os valores atribuídos aos grafemas independem do contexto para os casos nos quais os valores dos grafemas dependem do contexto.

A seguir, apresentamos rapidamente algumas das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, organizando-as em dois grupos: o dos grafemas cujo valor não depende do contexto e o daqueles cujo valor é dependente do contexto. Advertimos que com isso estamos longe de esgotar a questão. Essa apresentação sucinta serve apenas para que o professor tenha uma idéia do quanto é importante um aprofundamento nesse tema, para que possa conduzir adequadamente o seu trabalho.

Para estudar essa questão, o professor ou a professora poderá consultar, entre outros, os seguintes livros:
CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999; e SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

· **Grafemas cujo valor não depende do contexto** – Esse é o caso dos grafemas considerados os mais fáceis para o aluno aprender, pois a cada grafema corresponde apenas um fonema. São exemplos desse caso as letras P, B, T, D, F, V e também grupos de letras, como o dígrafo NH, que representa sempre o mesmo fonema e é a única possibilidade de grafar esse fonema em português. Deve-se chamar a atenção para o fato de que os valores desses grafemas não são pronunciados isoladamente, seus sons são definidos sempre a partir do apoio da vogal que os segue.

· **Grafemas cujo valor é dependente do contexto**

a) Considerando as consoantes – Esses casos oferecem mais dificuldades para o aluno, porque ele terá que optar por um único grafema para representar determinado fonema, mas, em princípio, haveria mais de uma possibilidade. Trata-se das situações particulares em que, na leitura, deve-se definir o valor sonoro da letra sempre considerando a sua posição na sílaba ou na palavra ou as letras que vêm antes e/ou depois. Enquadram-se nesse grupo os grafemas C, G, H, L, M, N, R, S, X, Z.

Quanto à posição, podem-se mencionar, como exemplos o L, o H, os dígrafos CH, LH, NH, o R e o S.

O L tem valores diferentes conforme esteja no começo ou no final da sílaba (*lata*, *baile*, *relógio* e *alface*, *papel*, *golfo*, *Brasil*). Ler e escrever as sílabas *-la-*, *-le*, *-li-*, *-lo-*, *-lu-* não costuma trazer grande dificuldade para o aprendiz, porque nesse caso a correspondência "som"–"letra" é unívoca (um só grafema para representar certo fonema). Entretanto, é difícil ler sílabas em que o grafema L aparece no final e é mais difícil ainda escrever esse tipo de sílaba, sobretudo para crianças de muitas regiões do Brasil, que ouvem e pronunciam, nessa posição, não o fonema consonantal /l/, mas sim a semivogal /u/.

A letra H não tem valor sonoro no início das palavras, mas compõe, com valores diferentes, os grafemas CH, LH, NH. Isso significa que, lendo ou escrevendo *hoje* ou *homem*, o aluno se vê violando o princípio alfabético, porque depara com uma "letra" que não corresponde a nenhum "som". Por outro lado, assim que ele tenha compreendido que, nesses casos, o grafema é um conjunto de duas letras, não deverá ter problema em **ler** palavras com os dígrafos CH, LH e NH, que representam, cada um, um único fonema. Mas poderão surgir dificuldades na escrita: para o CH, há a concorrência do X; a pronúncia corrente de palavras como *olhos* e *óleos* ou *filho* e *fio* certamente acarretará dúvidas na hora de escrever; a nasalidade poderá dificultar a grafia do NH.

Apenas para mencionar mais exemplos de regularidades ortográficas condicionadas à posição, lembramos as letras S e R, que têm, cada uma, dois valores diferentes, definidos respectivamente quando se encontram no início de uma palavra (*rato* e *sapo*) ou quando estão entre vogais (*caro* e *casa*). A regularidade tem a ver com o fato de que na posição inicial, tanto o S quanto o R correspondem, cada um, sempre a um só fonema; há regularidade também na posição entre vogais, em que ocorre a mesma coisa.

Como exemplos de regularidades ortográficas que dependem do contexto, podem-se mencionar o C e o G, que têm valores diferentes conforme estejam antes de A, O, U ou antes de E e I. C antes de A, O, U corresponderá regularmente a /k/; antes de E, I, corresponderá regularmente a /s/. G diante de A, O, U corresponde, sem exceção,a /g/; diante de E, I, corresponde, sem exceção, a /j/.

O importante é que o professor e a professora que alfabetizam explorem sistematicamente essas questões, contrapondo exemplos adequados e observando que a mesma relação fonema-grafema pode trazer graus diferentes de dificuldade, conforme se trate de **ler** ou de **escrever**.

b) Considerando as vogais – Freqüentemente, as escolas têm organizado sua prática de alfabetização apresentando primeiro as vogais (a, e, i, o, u) e adotando uma abordagem que considera a existência de apenas cinco vogais na língua portuguesa. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, embora só haja cinco letras para representar as vogais, o português tem, de acordo com vários estudiosos do sistema fonológico da língua, no mínimo sete vogais orais e cinco vogais nasalizadas. Não se trata, portanto, de um caso transparente de correspondências biunívocas entre fonemas e grafemas e, por isso, segundo o princípio da progressão, esse não seria um bom ponto de partida.

Tendo em vista esses pressupostos, é preciso apresentar o estudo das vogais tendo em mente um conjunto de regras que explicitam as diferenças que as distinguem, conforme o contexto em que aparecem. São muitos os casos e, como não é possível discutir todos eles aqui, vamos apenas apontar o exemplo dos grafemas E e O.

Uma regularidade para os aprendizes da escrita de diferentes regiões do Brasil é que os fonemas /i/ e /u/ átonos que vêm em final de palavra, como em *vale* e *bolo*, são sempre grafados, respectivamente, com E e O.

O professor ou a professora certamente estará favorecendo o aprendizado da escrita se respeitar essa característica legítima da fala de diferentes regiões do país – ao invés de pretender obrigar as crianças a falar artificialmente como se escreve (“*valê*”, “*bolô*”) – e se possibilitar aos alunos descobrir essa regra.

Para contribuir com a superação das dificuldades que as vogais E e O podem acarretar para os aprendizes, na leitura e na escrita, o docente pode criar situações didáticas que possibilitem aos alunos enxergar e entender a regularidade que há por trás dessa aparente complicação. É possível formular, em sala de aula, regras que todos possam entender e usar. O ponto de partida é observar a tonicidade e a posição dos fonemas que podem ser representados por E e O:

Quando essas vogais são tônicas, serão sempre grafadas como E ou O, não importando o timbre nem a posição na palavra (*cabelo*, *panela*; *cachorro*, *cartola*; *metro*, *mesa*; *moda*, *morro*).

Quando essas vogais são átonas e ocupam a posição final na palavra, são pronunciadas como [i] ou [u], e são sempre grafadas como E ou O, respectivamente (*alicate*, *maluco*).

O importante é entender que, compreendendo essa regra, não há mais necessidade de obrigar crianças, por exemplo, a adotar pronúncias artificiais como “ô patô nada nô lagô”, nem de considerar que a fala delas é errada porque não corresponde à escrita.

Restam, então, as dificuldades para a leitura e a escrita de E e O quando são vogais átonas e vêm antes da sílaba tônica da palavra. Os problemas que aparecem diante de palavras como *pepino*, *tomate*, *docinho* vão variar conforme a pronúncia regional. Assim, para crianças que falam normalmente [pipino] ou [ducinho], a convenção ortográfica, nesses casos, pode parecer mais complicada e será necessária maior atenção no trabalho em sala de aula.

c) Considerando a morfologia – Há ainda algumas dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas e tornadas mais fáceis para os alunos com a ajuda de conhecimentos da morfologia da língua, ou seja, a compreensão de como são formadas as palavras, ao longo da história. Por exemplo: em todos os substantivos abstratos que expressam qualidades e são derivados de adjetivos, como *beleza*, *pobreza*, *riqueza*, *tristeza*, aparece o sufixo *-eza*, que é sempre escrito com Z. O sufixo *-ez*, de *rapidez*, *gravidez*, *escassez*, também é sempre escrito com Z. A terminação de todos os verbos, sem exceção, conjugados no imperfeito do subjuntivo, é *-sse* (*tivesse*, *pudesse*, *quisesse*, *lavasse*, *brincasse*, *vendesse*, *sorrisse*, *saísse*). Uma das grafias que mais traz embaraços, sobretudo aos aprendizes iniciantes, são os ditongos finais /

ew/, /iw/, /ow/, que as crianças vêem escritos ora com U, ora com L (*gol/pegou; anel/céu; Brasil/partiu*). Essa dificuldade pode ser bastante amenizada com a compreensão de que a terminação de todos os verbos, sem exceção, no pretérito perfeito, é sempre com U (*pegou*, *lavou*, *vendeu*, *comeu*, *sorriu*, *caiu*). Deve-se ressaltar que, para se lidar com essas regularidades nos anos iniciais da alfabetização, não é necessário envolver os alunos na memorização de conceitos gramaticais, como substantivo, verbo, sufixo ou terminação. É perfeitamente possível e proveitoso trabalhar com esses casos recorrendo aos conhecimentos lingüísticos intuitivos dos alunos e lidando com muitos exemplos e com formulações simplificadas.

A partir da análise dos exemplos acima, pode-se afirmar que fazem parte da aprendizagem do aluno a compreensão e o domínio das regras que organizam as relações entre grafemas e fonemas em nosso sistema da escrita. Mas, pela complexidade da tarefa, não se pode esperar que ele descubra sozinho a chave do segredo. O trabalho pedagógico atento, explícito e sistemático é fundamental na orientação do aprendizado, e pode tornar efetivo o domínio das regularidades ortográficas até o 3º ano da Educação Fundamental.

No Quadro 2, o sombreado e as letras nas linhas relativas ao domínio das regularidades ortográficas correspondem à sugestão de que esses conhecimentos sejam apenas introduzidos no 1º ano e trabalhados sistematicamente, com vistas à consolidação, nos dois anos seguintes.

(ii) Dominar irregularidades ortográficas

As maiores dificuldades para o aprendiz dominar o sistema ortográfico do português se devem ao fato de haver, por um lado, fonemas que, mesmo quando em contextos idênticos, podem ser representados por diferentes grafemas, e, por outro lado, casos em que um mesmo grafema, também em contextos idênticos, pode corresponder a diferentes fonemas. Esses casos são difíceis pela impossibilidade de se formular uma regra geral, já que não há como buscar apoio nem na posição nem no contexto.

O caso mais difícil, do primeiro tipo (um fonema/vários grafemas) é o do fonema /s/ antes de vogal, que tem o maior número de possibilidades de representação escrita na língua portuguesa. No começo de palavras, este fonema pode ser grafado com a letra S (*sapo*, *segredo*, *sina*, *sopapo*, *subida*) e, diante de /e/ e /i/, também pela letra C (*cego*, *ciranda*). Em sílabas de meio de palavras, aumentam as possibilidades de grafia: entre vogais, o fonema /s/ pode ser escrito com C (*oceano*), com SS (*ossada*), com XC (*exceto*), com Ç (*espaço*), com SC (*nascimento*); antes de vogal e depois das letras N e L, o fonema /s/ pode ser escrito com o grafema C (*vencem*, *calcem*), ou S (*pensem*, *ensaboar*, *valsa*), ou Ç (*abençoar*, *dançar*, *calça*).

Por sua vez, o grafema X é um bom exemplo do segundo tipo (um grafema representando vários fonemas). Entre vogais, ele pode corresponder a /z/ (*exame*, *exemplo*, *executar*, *exíguo*, *êxodo*) ou a /ks/ (*sufixo*, *táxi*, *reflexo*).

Para a criança que está aprendendo: como escrever *severo*, *sina*, *cebola*, *cidade*? Como ler *exame* e *vexame*?

Muitas dessas grafias serão aprendidas por memorização, sobretudo em função da alta freqüência das palavras nos textos escritos que as crianças vão ler e escrever, porque as palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos, por exemplo) mais freqüentes normalmente são aquelas que fazem sentido, que são necessárias e compreendidas. Vê-se aqui, mais uma vez, a importância de integrar ao aprendizado do código escrito e da ortografia a dimensão semântica da língua. O professor ou a professora pode contribuir apontando esses casos, dirigindo para eles a atenção e a memória dos alunos.

É possível promover jogos ortográficos, como palavras cruzadas, desafios, charadas, caça-

palavras, com palavras cuja grafia precisa ser memorizada. Sobretudo é importante deixar os alunos em alerta para as grafias que podem lhes trazer dificuldades e estimulá-los a procurar a solução de suas dúvidas no dicionário ou na consulta aos professores, aos colegas, a outros adultos. Se as crianças puderem ter acesso ao computador, uma boa situação de aprendizado é escrever com o "corretor ortográfico" acionado. Na tela do computador, as palavras escritas em desacordo com as regras ortográficas que o programa conhece são sempre sublinhadas de vermelho, o que leva o aluno a se perguntar qual foi o erro cometido e como pode corrigi-lo. Nessa situação, o professor ou a professora precisará acompanhar atentamente as crianças, porque pode acontecer de o programa sublinhar uma palavra não porque ela tenha sido escrita incorretamente, mas simplesmente porque ela não consta do seu dicionário. Pode acontecer também de o programa não marcar uma palavra porque ela pode ser escrita de duas formas diferentes, resultando em significados diferentes, como é o caso de 'concerto' e 'conserto'. Ou seja, no trabalho com a ortografia, o computador pode ser um aliado, mas não dispensa, de modo algum, o saber e a atenção do professor ou da professora.

No Quadro 2, o sombreamento e as letras usadas estão indicando que se considera adequado começar a lidar apenas preliminarmente com as irregularidades da ortografia no 1º ano e trabalhá-las sistematicamente, buscando consolidação, só a partir do 2º ano. Diante da complexidade dos casos examinados, que estão longe de esgotar a questão, é de se esperar que algumas dificuldades ortográficas permaneçam mesmo ao final dos anos iniciais da alfabetização e que tenham que ser retomadas nos anos posteriores. O mais importante é que o professor ou a professora procure estudar e ter clareza sobre as particularidades de cada tipo de problema, para saber distinguir os mais simples dos mais complicados, saber lidar com as dificuldades específicas que cada caso envolve e, assim, poder conduzir adequadamente seu trabalho e dimensionar com equilíbrio suas expectativas.

Leitura

Nesta seção estão focalizadas as capacidades específicas do domínio da leitura.

A concepção de leitura que orienta a elaboração desta seção é a de que se trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido. A abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento.

Por isso, o Quadro 3 e os verbetes que se seguem retomam e desdobram alguns itens das seções anteriores, acrescentando a eles a indicação e a descrição de capacidades particularmente necessárias à compreensão dos textos lidos.

Você verá que...

Este tema, a Leitura, perpassa todos os fascículos da coleção, dada a importância do efetivo desenvolvimento de práticas de leitura na escola. No fascículo 4, dedicamos especial atenção à Biblioteca Escolar.

Quadro 3

Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes

Capacidades, conhecimentos e atitudes	1° ano	2° ano	3° ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver fluência em leitura	I	T	T/C
Compreender textos	I/T/C	T/C	T/C
(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto	I/T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	I/T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido	I/T/C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas	I/T/C	T/C	T/C
(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.	I/T/C	T/C	T/C

Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura

A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela. Assim, o sujeito demonstra conhecimentos de leitura quando sabe a função de um jornal, quando se informa sobre o que tem sido publicado, quando localiza pontos de acesso público e privado aos textos impressos (bibliotecas), quando identifica pontos de compra de livros (livraria, bancas, etc.). Dizendo de outra forma, depois que um leitor realiza a leitura, os textos que leu vão determinar suas futuras escolhas de leitura, servirão de contraponto para outras leituras, etc.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outros, é sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando "ler" ou adivinhar o que está escrito.

Inserir-se nas práticas sociais próprias à cultura escrita implica comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vive no mundo da leitura, tais como: movimentar-se numa biblioteca, freqüentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola. Implica também adquirir, quando se fizer necessário e quando aparecerem novos usos para a leitura na sociedade, outras formas de ler.

Um exemplo recente de novas práticas ou formas de ler está relacionado ao uso do computador: para inserir-se nesse novo uso, é preciso manusear a máquina e adquirir outros comportamentos, como buscar informações na Internet, participar de bate-papo nos chats, mandar correspondências (e-mails) para diferentes pessoas, entre outras possibilidades.

Essas atitudes e comportamentos não se restringem a um momento específico, nem podem ser considerados capacidades relativas a uma idade ou ciclo. Constituem componentes de todo o processo de escolarização e são fruto de um trabalho contínuo. Por isso é que, no Quadro 3, a linha referente a essas atitudes e comportamentos está toda sombreada no tom mais escuro de cinza: essas são capacidades que, introduzidas desde o primeiro ano, devem ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas durante todo o tempo, considerando-se, é claro, o gosto e o desenvolvimento cognitivo das crianças com relação ao material de leitura (histórias, contos, poemas, notícias acessíveis e interessantes, instruções de jogos, etc.).

Com relação aos três anos iniciais da alfabetização, é desejável que até o terceiro ano os alunos sejam capazes de:

· utilizar livrarias e bancas como locais de acesso a livros, jornais, revistas;

· utilizar bibliotecas para manuseio, leitura e empréstimo de livros, jornais, revistas;

· dispor-se a ler os escritos que organizam o cotidiano da escola (cartazes, avisos, circulares, murais);

· engajar-se na produção e organização de espaços para realização de leituras, tais como canto de leitura, biblioteca de classe, jornais escolares, murais, realizando leituras para outros colegas, para outras classes, para grupos de amigos, para a escola como um todo.

Ver os verbetes: Letramento; Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; Conhecer usos e funções sociais da escrita; Conhecer usos da escrita na cultura escolar; Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.

Desenvolver capacidades de decifração

Coerentemente com a orientação dada no Quadro 2, mantemos, neste verbete e nos seus desdobramentos, o sombreado mais escuro na coluna do 2º ano. Isso significa que as capacidades mais essenciais à apropriação do sistema de escrita sejam sistematicamente trabalhadas nesse ano.

(i) Saber decodificar palavras

A decodificação é um procedimento utilizado pelo leitor para identificação das relações entre grafemas (“letras”) e fonemas (“sons”). Conforme já se enfatizou, na alfabetização, esse é um conhecimento crucial, decisivo. Os leitores iniciantes costumam manifestá-lo decifrando letra por letra, mas também descobrindo e utilizando outros procedimentos, como a identificação de

unidades fonológicas além do fonema como sílabas e partes de palavras. É esse processo de análise, isto é, de decifração de pequenas unidades, que faz com que, tanto o leitor iniciante quanto o leitor maduro, consigam ler palavras que nunca foram vistas antes, mesmo sem compreender o seu significado. Para o aprendiz iniciante a aplicação desse princípio de análise fonológica é ainda mais importante, porque, para ele, a maioria das palavras escritas que aparecem para leitura são realmente novas.

(ii) Saber ler reconhecendo globalmente as palavras

O reconhecimento global de palavras é outro procedimento básico, que ajuda a ler e também a compreender, uma vez que, quando alguém não precisa analisar cada parte das palavras, porque já as reconhece instantaneamente, tem acesso imediato ao significado. No início das aprendizagens feitas fora e dentro da escola, os alunos reconhecem determinadas palavras ou textos utilizando várias estratégias: "decoram" palavras e pequenos textos, associam certas palavras a uma imagem ou cor (como nas etiquetas), associam a forma da palavra escrita a um perfil ou silhueta gráfica, ou a um nome que conhecem e que tem para eles valor afetivo e prático.

O reconhecimento de palavras, sem atenção à análise de seus componentes internos, como fonemas e sílabas, favorece uma leitura rápida, porque permite que o leitor não se detenha em fragmentos como "sons" e nomes de letras. É, portanto, uma estratégia global. Da mesma forma que a decodificação, é um procedimento utilizado pelo leitor iniciante e pelo leitor adulto. O reconhecimento global é aplicado por crianças especialmente a palavras ou textos que são mais familiares e aparecem com mais freqüência (como é o caso do nome próprio, das palavras utilizadas para organização da classe e dos tempos escolares). Para o adulto que está há muito tempo exposto à cultura impressa, essa estratégia de ler por reconhecimento ajuda muito na rapidez de leitura e na compreensão. Finalmente, para a criança, esse procedimento ajuda na compreensão e na formação de atitudes favoráveis ao ato de ler, que podem ser traduzidas pela alegria da expressão: "eu já sei ler!"

Ver os verbetes: Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; Dominar relações entre grafemas e fonemas.

Desenvolver fluência em leitura

A capacidade de ler com fluência e silenciosamente está associada a dois fatores principais. Por um lado, está ligada ao desenvolvimento do conhecimento lingüístico da criança, sobretudo da ampliação de seu vocabulário, ao domínio progressivo das estruturas sintáticas da língua escrita e do aumento do conhecimento de mundo. Por outro lado, está relacionada à possibilidade de, com base nesses conhecimentos, diminuir a quantidade de unidades utilizadas para compor o texto.

Entre os recursos empregados para ler fluentemente há importantes procedimentos de leitura, que podem ajudar na formulação de hipóteses sobre o texto e na busca de compreensão do que se lê. Por exemplo: o reconhecimento global e instantâneo de palavras, a leitura de partes inteiras de frases, a previsão do que virá em seguida, o apoio nas pistas do texto ou de fatores não textuais (como imagens, ilustrações).

Quatro princípios gerais podem auxiliar na seleção e na elaboração de atividades para o desenvolvimento da fluência em leitura. O primeiro deles consiste em diminuir a quantidade de informação visual para apoio do leitor. Isto pode ser feito "forçando" uma leitura mais rápida (apresentando, por exemplo, rapidamente, fichas com palavras de um mesmo campo semântico,

para que sejam lidas pela turma), ou retirando partes da informação visual (mostrando, por exemplo, apenas parte de um texto).

O segundo princípio está baseado no trabalho com o vocabulário e com estruturas sintáticas freqüentemente utilizadas em textos escritos. Evidentemente, não é preciso (nem é produtivo) ensinar análise sintática para os alunos iniciantes. Mas vale a pena fazer atividades em que os alunos, a partir de um conjunto pré-definido de palavras, possam formar frases; ampliar sentenças por meio do acréscimo de novas unidades e palavras, ou colocar palavras em lacunas retiradas de frases ou textos.

O terceiro princípio consiste em levar o aluno a usar intensivamente seu conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o que lerá ou estará lendo, buscando, também confirmá-las. Isto pode ser feito pela exploração prévia do texto (com base no título, sobre o que você acha que texto vai falar? que tipo de texto será? com base no conhecimento de outros textos do autor, como você acha que o texto será? de acordo com o que foi lido até agora, o que você acha que acontecerá?).

O quarto e último princípio faz parte da tradição pedagógica e é utilizado por muitos professores. Trata-se da leitura em voz alta, em situações mais formais, após uma preparação prévia. Para que a leitura em voz alta seja fluente, a criança precisará, progressivamente, fazer previsões, utilizar seus conhecimentos lingüísticos com maior intensidade. Nessas situações, como manda a boa tradição pedagógica, não seria adequado acompanhar a leitura com o dedo ou uma régua, pois isso diminuiria a fluência (embora em outras situações tais recursos sejam necessários, como por exemplo, nas leituras iniciais feitas pelo professor ou pela professora e na leitura de uma lista, em que apontar com o dedo pode ter um papel fundamental na localização de informações).

Compreender textos

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal no ensino da leitura. Para chegar a esse ponto, as estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos importantes.

Ler com compreensão inclui, entre outros, três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências, a compreensão global. A compreensão linear do texto diz respeito à capacidade de reconhecer informações “visíveis” no corpo do texto e construir, com elas, o “fio da meada” que permite a apreensão de sentidos. Essa capacidade se manifesta na possibilidade de, ao acabar de ler uma narrativa, saber dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê. Outra capacidade fundamental para ler com compreensão é a de produzir inferências. Trata-se de “ler nas entrelinhas” ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências é que vão possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção de sentido.

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada, em diversas atividades com os alunos, durante toda a trajetória escolar – não apenas nos anos iniciais da Educação Fundamental. Por isso é que, no Quadro 3, as linhas que se referem aos desdobramentos deste verbete estão todas sombreadas no tom mais escuro de cinza. A sugestão é que sejam introduzidas desde o primeiro ano e, já a partir daí, trabalhadas sistematicamente, com vistas à consolidação. A gradação, necessária, deve ser feita com base nas características dos textos lidos (temática, complexidade de estrutura e de linguagem, tamanho) e no progresso da **autonomia** das crianças. Essas duas capacidades

fazem parte da capacidade mais importante, que é "ler com compreensão", mas não são pré-requisitos para se chegar a ela.

O trabalho com a compreensão pode e deve ser começado antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar e a reconhecer globalmente as palavras.

Como já foi dito no verbete "Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura", quando o professor ou a professora lê em voz alta e comenta ou discute com seus alunos os conteúdos e usos dos textos lidos, está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Este é um procedimento que pode ocorrer desde a educação infantil, tomando como objeto contos infantis, poemas, notícias cujo tema interesse às crianças, entre outros.

(i) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto

Para contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler com compreensão, é importante que o professor ou a professora lhes proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar, para que servem). A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto.

Assim, antes da leitura – feita em voz alta pelo professor ou pela professora, em grupos ou individualmente pelos alunos – é bom propor às crianças perguntas como: o texto que vamos ler vem num jornal? num livro? num folheto? numa caixa de brinquedo? que espécie (gênero) de texto será esse? para que ele serve? quem é que conhece outros textos parecidos com esse? onde?
Outro tipo de procedimento importante para desenvolver a capacidade de compreensão é buscar informações sobre o autor do texto, a época em que ele foi publicado, com que objetivos foi escrito. Esses dados permitem situar o texto no contexto em que foi produzido e ampliam a compreensão e o prazer pela leitura, além de contribuir para a formação de um leitor cada vez mais bem informado e interessado, mais capaz de tirar proveito do que lê.

(ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização

Antes de começar a leitura são também produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como a elaboração de hipóteses (este texto trata de que assunto? é uma história? é uma notícia? é triste? é engraçado?). Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos e outros.), de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, etc.), pelo título, pelas ilustrações. A contextualização do

texto é um procedimento importante nesse momento, que favorece a produção de sentido e contribui para a formação do aluno como leitor. Essa é uma prática que deve estar presente desde os primeiros dias do Ensino Fundamental, quando o professor ou a professora lê em voz alta para os alunos, até depois da conclusão da trajetória escolar.

(iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido

Um dos componentes da capacidade de ler com compreensão é a estratégia de ler com envolvimento, prevendo o que o texto ainda vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não. O leitor interessado e cuidadoso não levanta qualquer hipótese, a troco de nada. Suas previsões se baseiam em elementos do texto – informações, modo de dizer do narrador ou dos personagens, insinuações do autor, sinais de pontuação. Baseiam-se também em inter-relações que ele (leitor) estabelece entre esse texto e outros que conhece, ou entre esse texto e situações que já vivenciou. Esse jogo de levantar e confirmar hipóteses pode começar antes da leitura e em geral percorre todo o processo – mesmo sem que o leitor perceba que está fazendo isso. Assim, em sala de aula, o professor ou a professora pode tornar explícito esse procedimento, por exemplo, interrompendo no meio a leitura de uma história (ou de outro gênero de texto) e perguntando aos alunos o que eles acham que vai acontecer, como o texto vai prosseguir, e por que pensam assim (a partir de que elementos textuais têm essa opinião). Assim, levantando e checando hipóteses interpretativas, a classe vai produzindo o indispensável "fio da meada", que permite ao leitor compreender o texto.

(iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão

Um saber importante que integra a capacidade de ler com compreensão diz respeito a prestar atenção nos componentes formais do texto: a) sua estrutura composicional, isto é, sua organização em partes; b) os recursos lingüísticos que emprega (por exemplo: se usa o discurso direto ou discurso indireto; se usa muitos diminutivos; em que tempo estão os verbos que utiliza; se usa gíria, ou uma linguagem coloquial, ou linguagem muito culta; se tem mais frases curtas ou mais frases longas); c) os recursos expressivos e literários a que recorre, como rimas, linguagem figurada, jogos de palavras, etc. Tudo isso – a estrutura composicional, os recursos lingüísticos e os literários – são elementos importantes da construção do sentido dos textos e da capacidade de ler com compreensão.

Nesse trabalho de construir sentido produzindo inferências, os alunos podem se lembrar de outros textos conhecidos, construindo pontes intertextuais, e também utilizar-se de conhecimentos que já têm (do tema, da sociedade em geral, da língua, de sua própria experiência de vida). Ler nas entrelinhas, produzindo inferências é o jeito mais completo e mais gostoso de ler, porque proporciona ao leitor o prazer da descoberta, o sentimento de ser cúmplice do autor. É o que possibilita ao leitor dizer consigo mesmo: "Ah, então é isso!... Bem que eu desconfiei..." Os leitores iniciantes, ainda muito dependentes do processo de decodificação, precisarão mais da orientação do professor ou da professora para realizar inferências. Pode-se, por exemplo, recomendar-lhes buscar pistas auxiliares, como palavras em destaque, formatos gráficos e ilustrações; outras vezes poderá fazer uma leitura expressiva e completa do texto, com o objetivo de dirigir o foco para alguns elementos-chave para a compreensão.

Veja um exemplo de inferência:

Maria pediu a João para sair.
Qual é o sujeito de sair? Pode ser João, pode ser Maria. Teremos de inferir o sujeito com base em outros elementos: pode ser o que vem antes do texto (por exemplo, "Maria precisava ir ao dentista"; logo, ela pediu a João para ela sair). Podemos inferir o sujeito também em função de nosso conhecimento prévio sobre, por exemplo, a relação entre João e Maria: se João é o chefe de Maria, entendemos que é Maria quem pede para sair; se, ao contrário, Maria é chefe de João, quem sai é ele.

(v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas

Ler com compreensão implica ser capaz de produzir uma visão global do texto, de tal modo que, ao final da leitura, o leitor saiba do que o texto fala, por onde ele começa, que caminhos ele percorre, como ele se conclui. Isso significa ser capaz de resumir o texto lido e de recontá-lo ou repassá-lo para alguém. É também importante ser capaz de explicar e discutir o texto lido, demonstrando para professores(as) e colegas em que se sustenta a própria interpretação. Essa compreensão global é resultado de uma leitura atenta, que foi formulando e testando hipóteses, relacionando informações, produzindo inferências. A capacidade de fazer inferências, já descrita anteriormente, merece trabalho especial na sala de aula: deve-se instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem o que está nas entrelinhas, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título. Insistimos na questão de que tudo isso pode começar a ser desenvolvido antes de os alunos serem capazes de ler com autonomia, a partir da leitura oral feita pelo professor ou pela professora, ou da leitura feita em grupo, com o apoio de outros adultos ou de um colega mais avançado nesse nível de compreensão da leitura.

(vi) Avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações

Depois da leitura, que pode ter sido feita em voz alta pelo professor ou pela professora, os alunos podem partilhar suas atitudes diante do texto com os colegas, avaliando e comentando ética e afetivamente o que leram, concordando ou não com afirmações e passagens, fazendo extrapolações (isto é, projetando o sentido do texto para outras vivências, outras realidades), buscando outros textos do mesmo autor, ou sobre o mesmo tema. Ser capaz de fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista – é importante para o aprendizado de descobrir que as coisas que se lêem nos textos podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós.

Produção de textos escritos

Esta seção trata especialmente das capacidades necessárias ao domínio da escrita, considerando desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos.

A produção escrita é concebida aqui como ação deliberada da criança com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor.

Assim como foi feito na seção dedicada à leitura, o Quadro 4 e os verbetes relativos à escrita retomam e desdobram alguns itens tratados nas seções "Compreensão e valorização dos usos

sociais da escrita" e "Apropriação do sistema de escrita", acrescentando a eles a indicação e descrição de capacidades específicas do domínio da escrita na produção de textos.

Também como foi feito com relação à leitura, incluem-se aqui desde capacidades de escrita a serem adquiridas no processo de alfabetização até aquelas que proporcionam ao aluno a condição letrada, possibilitando-lhe a participação ativa nas práticas sociais próprias da cultura escrita.

Quadro 4

Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos	I	T	T/C

Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros

A compreensão e valorização das funções sociais da escrita é uma aprendizagem ligada aos planos conceitual, procedimental e atitudinal, que pode ter início desde os primeiros momentos da chegada da criança à escola e deve continuar até o final de sua formação estudantil.

Muitas crianças chegarão à escola sem saber não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve. De acordo com grande número de estudos e pesquisas recentes, o sucesso na apreensão do "como" está diretamente ligado à compreensão do "por que" e do "para que". Em nossa sociedade, escreve-se para registrar e preservar informações e conhecimentos, para documentar compromissos, para divulgar conhecimentos e informações, para partilhar sentimentos, emoções, vivências, para organizar rotinas coletivas e particulares. Essas funções da escrita se realizam por meio de diferentes formas – os diversos gêneros textuais –, que circulam em diferentes grupos e ambientes sociais, em diferentes suportes (ou portadores de texto). Acredita-se que um processo eficiente de ensino-aprendizagem da escrita deve tomar como ponto de partida e como eixo organizador a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um uso da escrita relativamente padronizado. Essa relativa padronização, nascida dos usos e funções sociais, é que justifica o empenho da escola em ensinar e o empenho do aluno para aprender as convenções gráficas, a ortografia, a chamada "língua culta". Isso pode ser feito na sala de aula desde os primeiros dias do Ensino Fundamental. O professor ou a professora estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando

· ler em voz alta para eles histórias, notícias, propagandas, avisos, cartas circulares para os pais, etc.;

· trouxer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e explorar esse material com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam);

· fizer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, pauta de organização de trabalhos, jogos e festas coletivos, etc.).

Assim, sugerimos no Quadro 4 que essa capacidade seja introduzida já no 1º ano e, a partir de sua introdução, seja trabalhada sistematicamente, para que se consolide como disposições e atitudes permanentes nos alunos.

Ver os verbetes: Letramento; Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.

Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação

Uma palavra qualquer, um nome próprio podem ser um texto, se forem usados numa determinada situação para produzir um sentido. Assim, as crianças que iniciam sua escolarização podem produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Tudo depende de os exercícios de escrita estarem vinculados a situações de uso em que eles façam sentido, tenham razão de ser e obedeçam a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos (convenções gráficas, regras ortográficas, por exemplo).

No Quadro 4, a linha referente a essa capacidade geral está toda no tom mais escuro de cinza, com a indicação de que ela deve ser introduzida desde o 1º ano e, daí para frente, trabalhada

sistematicamente, visando-se à consolidação desse conhecimento socialmente importante, que é: sempre que se escreve deve-se ter em mente qual é o objetivo da escrita, quem vai ler o texto, em que situação o texto será lido e, em razão desses fatores, qual gênero e qual estilo de linguagem são mais adequados e devem ser adotados.

(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas e
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas

Saber pegar no lápis e traçar letras, compondo sílabas e palavras, bem como dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas, são capacidades que devem ser desenvolvidas logo no início do processo de alfabetização.

Mas as primeiras experiências de escrita das crianças não precisam se limitar a exercícios grafo-motores ou a atividades controladas de reproduzir escritos e preencher lacunas. Mesmo na realização desses pequenos trabalhos é possível atribuir alguma função e algum sentido às práticas de escrita na sala de aula. Por exemplo, copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes uns dos outros. Distinguir e aprender a traçar as letras e memorizar a ordem alfabética é um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um caderno de controle de empréstimo e devolução dos livros do cantinho de leitura, ou de listas de alunos escalados para realizar determinadas tarefas.

Atividades como essas envolvem, simultaneamente, aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, porque requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita.

Em momentos posteriores do Ensino Fundamental, a necessária capacidade de dominar o sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida. Por exemplo, cartazes, avisos, murais são gêneros textuais que, em razão de seus objetivos e de sua circulação pública, devem apresentar a ortografia padrão. Assim, se as crianças se envolverem na produção, individual ou coletiva, de textos como esses, tendo em mente as circunstâncias em que serão lidos, compreenderão que, nesses casos, é justificável dedicar atenção especial à grafia das palavras.

Ver capacidades descritas a partir do quadro 2, no eixo da apropriação do sistema de escrita

(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos

A chamada “coerência textual” diz respeito à organização dos conteúdos do texto de modo que ele pareça, para seus leitores, “lógico”, bem encadeado e sem contradições.

Essa é uma capacidade importante a ser desenvolvida na escola, desde os anos iniciais da alfabetização. O próprio convívio social proporciona às crianças boas intuições sobre como organizar as idéias para produzir textos orais que os ouvintes considerem coerentes. No entanto, a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana são diferentes do que se espera no caso de textos escritos, principalmente se tiverem circulação pública. Por isso, é necessário trabalhar explícita e sistematicamente essa questão em sala de aula.

É possível começar a aprender a planejar o texto que se vai escrever, cuidando deliberadamente da escolha do tema e da seleção e encadeamento das idéias em que ele vai se desdobrar, antes

mesmo de ter domínio da ortografia, antes mesmo de "saber escrever". Essa capacidade pode ser desenvolvida na produção coletiva de diversos gêneros, em textos mais longos ou mais curtos, que o professor ou a professora escreve no quadro de giz ou na lousa a partir das sugestões dos alunos — por exemplo, um convite para a festa junina, uma convocação aos pais para uma reunião na escola, uma pequena história. Estes textos podem ser copiados no suporte adequado pelos alunos (papel de carta, cartão, folha avulsa, etc.). No processo de produção coletiva, o encaminhamento docente pode ser facilitado por algumas questões: o que é que a gente vai dizer? por onde a gente começa? depois que a gente tiver dito isso, como é que a gente vai continuar? como é que vai terminar o texto? será que não está faltando nada? será que o leitor vai entender do jeito que a gente quer que ele entenda?

Você verá que...

No fascículo 4 trataremos da ilustração do livro infanto-juvenil, observando que, no processo de leitura, estabelecemos uma ligação íntima entre palavra e imagem.

As crianças precisam aprender que, no planejamento da coerência do texto escrito, é sempre necessário levar em conta para que e para quem se está escrevendo e em que situação o texto será lido. Normalmente, esses elementos é que orientam o processo de escrita, e é bom que os alunos aprendam a lidar com eles desde cedo. Por exemplo: se o aluno considera que seu texto será acompanhado de uma gravura, deve saber que pode deixar de escrever algumas informações, porque o leitor vai compreendê-las olhando a figura; mas deve saber também que, se não houver figura, será preciso botar no papel, de modo organizado e claro, aquilo que ele quer que o leitor entenda. Além disso, deve saber ainda que, quando escrever para um leitor desconhecido e não tiver clareza do que ele sabe ou deixa de saber, será recomendável explicitar e organizar mais as informações.

(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade

Esta capacidade diz respeito ao modo de organização do texto em partes. Os diferentes gêneros textuais costumam se compor de acordo com um padrão estabelecido nas práticas sociais e que tem certa estabilidade. Por exemplo: uma carta comercial geralmente se compõe de data, endereçamento, vocativo, abertura, corpo, fechamento e assinatura. Esses componentes se dispõem nessa ordem e cada um deles tem uma função, um formato e um tamanho típicos. Esses padrões são pontos de referência flexíveis e não regras fixas, obrigatórias e imutáveis. Por isso, saber organizar os próprios textos segundo os padrões sociais mais aceitos é um aprendizado útil e relevante.

Você verá que...

Nos próximos fascículos há diferentes atividades de produção textual coletiva, nas quais o professor atua como o escriba da classe.

Assim como outras capacidades já discutidas, esta também pode começar a ser desenvolvida antes que a criança saiba ler e escrever com autonomia. Quando o professor ou a professora lê em voz alta, na sala de aula, histórias, poemas, notícias, cartas, convites, avisos, está possibilitando que os alunos se familiarizem com o padrão de composição desses gêneros. É possível e recomendável, também, além disso, uma abordagem sistemática, em que se chame a

atenção dos alunos explicitamente para essa questão, perguntando a eles como acham que se deve organizar determinado texto, ou apontando os componentes e explicando sua função, quando se tratar de gênero desconhecido. Esse trabalho pode ser feito nas produções coletivas, em que os alunos ditam e o professor ou a professora funciona como escriba, registrando o texto no quadro de giz, mas também nas produções em grupo ou individuais.

(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática

O português, como todas as línguas humanas, varia de acordo com as características dos diversos grupos de falantes e com as diferentes situações sociais de uso. As pessoas são capazes de perceber com facilidade como difere o modo de falar de uma região para outra, ou como as pessoas mais escolarizadas falam diferente das que pouco freqüentaram a escola, ou como os jovens falam diferente dos adultos e dos velhos. Além disso, uma mesma pessoa, em circunstâncias sociais diversas, muda seu estilo de falar: em geral, não se conversa com o bispo ou com o prefeito da mesma maneira como se conversa com a família, dentro da própria casa. Essa diversidade no uso da língua é o que se chama "variação lingüística" e cada um dos modos peculiares de falar é chamado de "variedade". A variação lingüística acontece não apenas na fala, mas também na escrita. É consensual a crença de que se vai à escola para aprender uma dessas variedades, a que tem maior prestígio social, que é a "língua padrão escrita" ou "norma culta".

Você verá que...

Voltaremos a este assunto no Fascículo 7, quando procuraremos responder à questão: "Por que temos na língua variantes que são bem recebidas em estilos formais e outras que não o são?"

Na verdade, a escola é a instituição socialmente encarregada de possibilitar a todos os cidadãos o domínio da variedade padrão escrita da língua, para as práticas de leitura e de produção de textos. No entanto, o aprendizado da escrita não se resume ao domínio do padrão culto, porque circulam na sociedade textos escritos também em outras variedades lingüísticas. Aprender a escrever inclui saber escolher a variedade adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido.

Por exemplo: se o aluno quer escrever um caso engraçado, deve saber que pode usar uma linguagem simples, próxima da que é usada no seu cotidiano, com gírias e expressões coloquiais, frases curtas, estruturas sintáticas freqüentes na conversa descontraída, como "o cara, quando ele viu que eu estava na sala, ele saiu correndo que nem um louco", ou "eu vi ele entrando na casa e eu peguei e fui atrás". Mas se estiver redigindo uma notícia para sair no jornal da escola, deverá saber usar outro tipo de vocabulário e de estruturação sintática (por exemplo: "No último fim de semana, foram disputadas, no campinho em frente à Escola, duas partidas do campeonato de queimada do turno da tarde."). Grande parte desse aprendizado depende da familiaridade com diferentes variedades e estilos, a qual pode ser desenvolvida por meio da escuta de

Você verá que...

No fascículo 7 – Modos de falar, Modos de Escrever – voltaremos a observar os usos da língua em função das situações de fala e de escrita.

textos lidos pelo professor ou pela professora, da leitura de textos de gêneros diversos, da participação na redação e na avaliação coletiva de textos na sala de aula.

(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto

O uso expressivo dos recursos lingüísticos se manifesta tanto nos textos literários quanto nos textos práticos do cotidiano e pode servir aos objetivos de produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer racionalmente. Pode-se avaliar a importância disso quando se pensa no poder de sedução das propagandas, ou no poder de persuasão e convencimento de um discurso político ou de um sermão religioso.

Essa também é uma capacidade de uso da escrita que pode ser ensinada e aprendida na escola. Saber fazer versos rimados é um aprendizado que pode ter início com a sensibilização lúdica para as rimas, o ritmo e a cadência de textos lidos pelo professor ou pela professora e pelos próprios alunos, ou memorizados e declamados em público (poemas, canções populares, cantigas de roda, trovas, quadrinhas, etc.). As crianças podem aprender a produzir, interpretar e apreciar a linguagem poética nos textos lidos e escritos em sala de aula, assim como podem aprender a criar efeitos de humor com jogos de palavras. Mas, sobretudo, é importante que aprendam a escolher deliberadamente os recursos adequados aos objetivos que seu texto deve cumprir junto aos leitores a que se destina.

Você verá que...

Os aspectos lúdicos da linguagem e da aprendizagem também serão objeto de estudos neste curso, sobretudo no fascículo 5 – O lúdico na sala de aula: projetos e jogos.

(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos

Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve bem mais que conhecimentos e procedimentos, mais do que saber fazer, porque requer a atitude reflexiva de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los.

Você verá que...

Por sua importância e necessidade, essa capacidade pode começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. A escrita do nome próprio num crachá, por exemplo, vai requerer critérios específicos de revisão e reelaboração: o nome está grafado corretamente? com letra legível, de tamanho e cor que facilitam a visualização? está disposto adequadamente no papel?

O domínio das operações de revisão, auto-avaliação e reelaboração dos textos escritos começa com a orientação dada pelo professor ou pela professora e depois vai, gradativamente, se interiorizando e se tornando uma capacidade autônoma.

No fascículo complementar atividades de escrita de listas de nomes próprios: "as listas, em geral, constituem escrita contextualizada, escrita que faz sentido ao aluno porque diz respeito a coisas relacionadas ao seu mundo."

Os alunos devem aprender a considerar diferentes dimensões de seus textos, levando em conta a adequação aos objetivos, ao destinatário, ao modo e ao contexto de circulação.

Ver os verbetes: Língua e ensino de língua; Alfabetização; Letramento; Ensino da Língua Escrita; Dominar convenções gráficas; Compreensão de textos.

Desenvolvimento da Oralidade

Esta seção focaliza um ponto que só há pouco tempo passou a integrar as responsabilidades da escola: o desenvolvimento da língua oral dos alunos. Só recentemente a Lingüística e a Pedagogia reconheceram a língua falada, de importância tão fundamental na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo e atenção.

No entanto, vem em boa hora essa novidade, agora incorporada nos documentos oficiais de orientação curricular. Coexistem, em nossa sociedade, usos diversificados da Língua Portuguesa. É justo e necessário respeitar esses usos e os cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses cidadãos são crianças ingressando na escola. Os alunos falantes de variedades lingüísticas diferentes da chamada "língua padrão", por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado.

O Quadro 5 e os verbetes que se seguem apontam algumas capacidades relativas à língua falada que é preciso desenvolver nos alunos, para possibilitar a todos a plena integração na sociedade.

Quadro 5

Desenvolvimento da Oralidade: capacidades, conhecimentos e atitudes

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
escutando com atenção e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão	I	T	T/C

Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a) e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)

Formar cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade em que vivem começa por facultar-lhes a participação na sala de aula desde seus primeiros dias na escola. Mas inclui, além disso, contribuir para que eles possam adquirir e desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos. A sala de aula é um espaço público, de uma instituição pública, que tem seu modo peculiar de se organizar. Entre as regras de convivência dessa instituição estão as que se referem à participação nas interações orais em sala de aula. Outras instituições sociais também têm suas regras de convivência e de participação nas interações orais: na igreja, na cooperativa, no sindicato, na empresa, na fábrica, no escritório, não se fala de qualquer jeito nem na hora que se bem entende, sem esperar a própria vez, sem respeitar a fala do outro. Por isso é importante desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições.

Nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem aprender a escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a serem entendidos, respeitando colegas e professores(as), sendo respeitados por eles. Além do jogo de pergunta e resposta e da discussão, normalmente empreendidos nas atividades de interpretação de textos lidos, outras situações devem ser implementadas para incentivar a participação oral dos alunos: *organização da rotina diária,*

produção coletiva de textos, decisões coletivas sobre assuntos de interesse comum, planejamento coletivo de festas, torneios esportivos, a "rodinha" e outros eventos.

O sombreamento e as letras inseridas nas quadrículas do Quadro 5 relativas a essa capacidade básica do uso público da língua falada indicam a sugestão de que se deve começar a cuidar dela desde o primeiro dia de aula e continuar trabalhando-a sistematicamente, buscando sua apropriação permanente pelos alunos.

Você verá que...

A organização da rotina diária é uma necessidade tanto para o aluno quanto para o professor. Por isso, dedicamos um fascículo todo (nº 3) para a discussão deste tema e para a elaboração de estratégias de organização do tempo pedagógico.

Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar

Faz parte da formação lingüística do cidadão reconhecer a existência das diversas variedades da língua, exigir respeito para com a maneira de falar que aprendeu com sua família e seus conterrâneos, mas também, em contrapartida, saber respeitar as variedades diferentes da sua.

Esse aprendizado que envolve atitudes e procedimentos éticos também deve ser desenvolvido na sala de aula, pelo professor ou pela professora, por meio de exposições e argumentações, do estímulo ao respeito mútuo, mas, sobretudo, pela própria atitude respeitosa assumida diante dos alunos.

Dada a importância desse conhecimento atitudinal, sugere-se, no Quadro 5, que ele seja introduzido desde os primeiros dias de aula e seja mantido em foco por todos os anos da Educação Fundamental, de modo a ser efetivamente dominado pelos alunos.

Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada

Na convivência social, é importante saber qual variedade lingüística usar em diferentes situações. Não se fala sempre do mesmo jeito, em todas as circunstâncias. Numa festa familiar, numa conversa descontraída, falar bem é usar o dialeto cotidiano, de uma maneira coloquial. Numa reunião de trabalho com o chefe e os colegas, numa discussão com outros membros da associação comunitária, falar bem é saber expor a própria opinião com clareza e educação, numa linguagem mais cuidada que a de uso caseiro. Saber adequar o modo de falar às diferentes interações é uma capacidade lingüística de valor e utilidade na vida do cidadão e por isso é que deve ser desenvolvida na escola.

Além das que foram apontadas no verbete sobre a participação cotidiana na sala de aula, muitas outras situações didáticas podem ser criadas para possibilitar aos alunos a aquisição da sensibilidade e da flexibilidade necessárias a essa capacidade. O importante é propor atividades diversificadas, de modo que, em algumas, como narrar casos e histórias da cultura popular, será adequado o uso da variedade coloquial cotidiana; em outras, como expor oralmente o resultado de trabalhos individuais ou feitos em grupo, será necessário adotar uma linguagem mais cuidada. Um procedimento relativamente usual e que pode ser útil para o desenvolvimento da fluência e adequação da língua falada das crianças é solicitar-lhes que dêem avisos ou recados para professores ou alunos de outras turmas.

Planejar a fala em situações formais

Há situações sociais em que, mais do que cuidar deliberadamente da linguagem falada no decorrer da interação, é preciso se preparar para falar adequadamente. São situações públicas e formais, em que muitas vezes é necessário ter controle sobre o tempo de fala, fazendo exposições concisas e bem organizadas.

As capacidades necessárias para se ter sucesso nessas circunstâncias também podem ser desenvolvidas na escola, a partir de propostas lúdicas, interessantes e envolventes. Por exemplo: simulação de jornais falados, entrevistas e debates na TV e no rádio; realização de entrevistas com pessoas da comunidade escolar ou extra-escolar; apresentações em eventos escolares que envolvam outras turmas e até outros turnos (festas, torneios esportivos, desfiles, sorteios, campanhas). Nesses casos, o professor ou a professora deverá orientar os alunos no planejamento da fala, oferecendo e discutindo roteiros e critérios de avaliação e auto-avaliação, sugerindo o uso de recursos auxiliares que podem facilitar a compreensão dos ouvintes, como cartazes, figuras, transparências em retroprojetores. O sucesso, nessas circunstâncias, está muito relacionado à capacidade de levar em conta, adequadamente, no planejamento, os objetivos de quem fala, as expectativas e disposições de quem ouve, o ambiente em que acontecerá a fala.

Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão

O desenvolvimento da oralidade inclui não apenas a capacidade de falar mas também a capacidade de ouvir com compreensão. Essa capacidade é crucial para a plena participação do cidadão na sociedade: é preciso saber ouvir e entender os jornais da TV e do rádio, as entrevistas e declarações de políticos e governantes, as demandas e explicações dos companheiros e superiores no trabalho.

Quando o aluno acompanha a aula e compreende o que professores(as) e colegas falam, já está exercitando essa capacidade. Mas há possibilidades de orientá-la e desenvolvê-la especificamente em sala de aula, por exemplo, lendo em voz alta textos diversos, de cuja compreensão dependerá a realização de tarefas como fazer um resumo, responder um

questionário, jogar determinado jogo, superar algum obstáculo numa gincana, montar ou fazer funcionar um aparelho, etc.

Neste primeiro fasículo, foram apresendados os cinco eixos de capacidades que devem ser focalizados no processo de alfabetização:

(1) compreensão e valorização da cultura escrita;

(2) apropriação do sistema da escrita;

(3) leitura;

(4) produção de textos escritos;

(5) desenvolvimeto da oralidade.

No próximo fascículo, abordaremos uma dimensão complementar e indispensável ao processo de alfabetização: a **avaliação** dessas capacidades e suas implicações para a aprendizagem e o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ, Juan M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

ANDRÉ, M.; DARSIE, M. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula.* Campinas: Papirus, 1999.

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ação Educativa/ PNUD/ Unicef. Projeto *Indicadores populares de educação;* reforçando a qualidade da escola – versão preliminar. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

BREGUNCI, M. das Graças C. *Construtivismo*: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1996. (Cadernos Intermédio. v. 1. ano 1).

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christianne; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever*: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Da oralidade à escrita*: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito*: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. *Avaliação Diagnóstica:* alfabetização no Ciclo Inicial. Belo Horizonte: SEE-MG/CEALE, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua Portuguesa em Debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

COSTA VAL, Maria da Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? Veredas – *Revista de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 5, n. 1, jan./jul. 2001. p. 83-104.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos*: o sujeito autor. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG e Autêntica, 2003.

CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ. *Escrever e Ler.* v. 1 e 2. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe.* Campinas: Papirus, 1998.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Leitura*: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) *Avaliação:* uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor* – reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.(Cadernos Intermédio. v. 3, ano 2).

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1993.

LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. *A aprendizagem da língua escrita na escola*: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e GAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras*: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação / Sistema de Ação Pedagógica/ Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor:* Avaliação. Belo Horizonte, SEE-MG/SIAPE/CPP, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). *O Aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia*: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papirus, 1999.

ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de Portfólio*: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed., São Paulo: Cortez / Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Linguagem & Educação).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever*: uma proposta construtivista. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZATZ, Lia. *Aventura da escrita*: história do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna,1992.

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação

fascículo 2

Antonio Augusto Gomes Batista
Ceris Salete Ribas da Silva
Maria das Graças Bregunci
Maria Lúcia Castanheira
Sara Mourão Monteiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Sumário

Introdução..... 6

A seção apresenta os objetivos e a estrutura do texto proposto

Unidade I

Concepções atuais em relação à avaliação..... 7

A seção apresenta uma revisão de aspectos conceituais relacionados ao processo de avaliação, tendo em vista os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Sugere alguns instrumentos para registro e análise do processo de aprendizagem dos alunos, com ênfase nas possibilidades oferecidas por fichas descritivas. Conclui com propostas de estratégias para intervenção na aprendizagem dos alunos e para avaliação do trabalho realizado pelas escolas.

Concluindo.....23

Apresentação de uma síntese da proposta

Referências Bibliográficas.....24

Anexo

Atividades para o(a) professor(a)..... 27

Introdução

Este segundo fascículo será um prolongamento das reflexões apresentadas no fascículo 1, estruturando-se em torno dos seguintes objetivos:

· analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização;

· apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização;

· apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas, para assegurar avanços no processo;

· discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem.

Esses objetivos, na seqüência apresentada, orientarão os tópicos que serão abordados neste texto.

Unidade I

Concepções atuais em relação à avaliação

Na última década, a avaliação educacional passou a ocupar lugar central nas políticas públicas de educação no Brasil, em documentos oficiais sobre parâmetros e diretrizes para a educação básica. Do ponto de vista teórico, ampliou-se bastante o conjunto de referências sobre ações e estratégias de avaliação, em todas as **formas de organização escolar** do processo de ensino-aprendizagem.

As diferentes redes adotam distintos sistemas de organização, algumas optando por ciclos de formação, outras pela seriação.
Por isso continuaremos nos referindo, também nesta parte do texto, aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, às turmas de seis, sete e oito anos.

Em relação ao segmento escolar mais comprometido com a alfabetização — compreendido pelos três primeiros anos de escolaridade — a avaliação assume uma dimensão formadora fundamental. Ela representa importante fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas, uma vez que os registros feitos ao longo do processo ajudam a compreender e descrever os desempenhos e as aprendizagens dos alunos, com ênfase em progressões e nas demandas de intervenção.

Nessa perspectiva, duas dimensões têm sido associadas às ações avaliativas:

· A dimensão técnica ou burocrática da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (seja um ciclo ou uma série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento ao registro formal exigido pela instituição e pelo sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos.

· A dimensão formativa ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados.

Um passo decisivo para o avanço da reflexão em torno da progressão continuada se configurou no capítulo da Educação Básica da atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que estabelece alguns critérios para a avaliação, em seu artigo 24:
A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...)

Apesar do considerável volume de propostas inovadoras nesse campo, a avaliação das aprendizagens dos alunos continua representando fonte de muitas dúvidas, conflitos e contradições – em relação aos projetos e expectativas do sistema, da escola, dos educadores e da própria comunidade escolar.

Em decorrência dessas dificuldades, têm sido cada vez mais freqüentes, por exemplo, as manifestações de descrédito quanto às ações avaliativas, em posições expressas por professores e pais, em reuniões formais ou interações mais espontâneas: *"Não existe mais avaliação; o papel do professor ou da professora é anulado, porque não se pode mais reprovar; sem a nota, acaba a motivação do aluno, que não precisa se esforçar para alterar resultados..."*

Essa perplexidade se traduz em um questionamento central: *afinal, o que a criança aprendeu? Como saber se ela está se desenvolvendo, de fato, na escola?*

Na base dessas e de outras incompreensões e equívocos, podem ser localizadas duas situações mais freqüentes, relacionadas aos sistemas de organização escolar que temos adotado:

a) no caso da organização escolar por séries, a reprovação tem assumido uma forma perversa, pois o fracasso em uma das áreas do conhecimento ou do conteúdo curricular é generalizado para todas as áreas. Além dos efeitos danosos na auto-estima da criança, ela se sente desestimulada em sua relação com conteúdos que antes poderiam ser fonte de prazer e motivação. O resultado é que a criança repete o fracasso, sem avançar em novos conteúdos e capacidades, o que acarreta abandono ou **exclusão**.

b) no caso da organização escolar por ciclos, tem ocorrido uma tendência, igualmente equivocada, a se considerar a "progressão continuada" como equivalente a "progressão automática" – concepção que retira de professores e professoras sua plena função avaliativa, limitando seu papel ao registro burocrático. Essa perspectiva tem sido responsável por mascarar efetivos índices de fracasso do sistema educacional, produzindo uma **nova forma de exclusão dos alunos,** ao permitir seu avanço no sistema de ensino sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada nível de escolarização.

Uma evidência das formas de exclusão referidas tem sido o crescente número de alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental sem níveis adequados de escrita e leitura ou como *analfabetos funcionais*. Isso significa que, embora essas pessoas dominem algumas das capacidades básicas relacionadas à leitura e à escrita descritas anteriormente neste texto, não são capazes de utilizar a escrita e a leitura nas situações sociais da vida cotidiana.

Avaliação, diagnóstico e monitoramento

Avaliar significa, na forma dicionarizada, *valorar, estimar o valor ou o merecimento*. É um processo, portanto, regulado por valores, que marcarão as concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esses valores mudam em função das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos e das concepções e convicções de cada professor, cada professora. Por isso mesmo, é um processo complexo, com muitas possibilidades e limitações.

O conjunto de iniciativas ou procedimentos que utilizamos para avaliar é entendido como uma **ação avaliativa**. Ela inclui todas as etapas do trabalho docente e pode ter um perfil mais pedagógico ou mais burocrático, como vimos anteriormente: ou serve para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos, ou apenas serve à finalidade formal de registro, certificação e comunicação de resultados.

Na **concepção de avaliação** que estamos enfatizando **como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem**, duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento.

A **função diagnóstica** da avaliação busca responder a duas questões centrais:

a) com quais capacidades (ou conhecimentos e atitudes) o aluno inicia determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou uma série?

b) até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade?

Assim, dependendo das respostas desejadas, a avaliação diagnóstica pode ser utilizada tanto no início de um ano letivo, quando se inicia determinada série ou fase de um ciclo, como ao final de um ano, série ou ciclo.

Se pensarmos no processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas.

E por que introduzir a função de monitoramento no conjunto de ações e funções avaliativas?

Monitorar o processo de alfabetização significa acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos.

Quando se acompanha de perto um processo de aprendizagem, passo a passo, amplia-se a possibilidade de perceber avanços e rupturas. Mais do que isso: criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino. Pode-se, enfim, replanejar as metas de ensino e corrigir ações inadequadas.

Por isso, o monitoramento tem uma função preventiva e permite que a ação docente se oriente por um prognóstico positivo: ele indica o que fazer para que o aluno resgate a oportunidade de aprender, antes que as avaliações burocráticas apareçam com uma sentença fatal de fracasso, ou antes que se leve muito tempo para se descobrir que não houve a aprendizagem suposta ou esperada.

Instrumentos de registro do processo de alfabetização

Vimos que diagnosticar é coletar dados relevantes, por meio de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno, levando em consideração as metas e as capacidades que se pretende avaliar.

Tendo em vista o foco de nossa abordagem – a alfabetização nos anos iniciais no Ensino Fundamental – a avaliação diagnóstica deve se orientar por algumas questões essenciais à reflexão de professores e professoras que se ocupam do trabalho de alfabetizar:

· Até que ponto as experiências extra-escolares dos alunos em relação à escrita têm sido consideradas como apoio para o trabalho desenvolvido em sala de aula?

· Até que ponto os alunos desenvolveram ou consolidaram determinadas capacidades em um certo nível ou etapa da série ou do ciclo?

· Até que ponto os progressos valorizados nas ações avaliativas estão sendo confrontados com outras produções dos alunos em momentos anteriores de seu processo de aprendizagem?

· Até que ponto as capacidades desenvolvidas ou aprendidas permitirão aos alunos acompanhar, com proveito, o nível ou patamar seguinte?

· Até que ponto os instrumentos ou procedimentos de avaliação selecionados e utilizados permitem captar, com indicadores descritivos, os progressos realizados pelos alunos em relação a essas capacidades?

Para lidar com essas questões, vários instrumentos têm sido utilizados nas práticas de avaliação como fontes de informação sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista os requisitos já enfatizados para que a avaliação seja formativa e continuada, alguns desses instrumentos expressam conquistas que merecem ser consolidadas e aprimoradas.

a) Observação e registro: procedimentos fundamentais ao longo do processo de aprendizagem, desde o momento de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao sistema de escrita, até as avaliações das capacidades desenvolvidas em determinada etapa de sua trajetória, na série ou no ciclo. Exigem clara definição de focos, situações ou contextos, bem como elaboração de roteiros e seleção de recursos mais adequados ao registro [fotos, gravações em áudio e em vídeos, **fichas descritivas**, relatórios individuais, cadernos ou "diários de campo", nos quais o professor exercita sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e mediações, valendo-se da parceria com seus colegas].

Um exemplo de ficha descritiva será proposto no próximo tópico. Outras orientações para elaboração de registros de avaliação podem ser encontradas em: *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (ANDRÉ, 1999) e *Escrever e Ler* (CURTO et al., 2001).

Com base nessa complexidade de aspectos, é imprescindível que o registro contemple:

· a identificação da escola, do(a) aluno(a) e da turma, do(a) professor(a) e da equipe relacionada ao processo, dos períodos de registro;

· a especificação de objetivos do trabalho no período em foco;

· a explicitação de conteúdos trabalhados no mesmo período;

· a explicitação de atividades e projetos desenvolvidos;

· observações sobre níveis atingidos pela turma (aspectos comuns ou compartilhados pela maior parte) e pelo(a) aluno(a) particularmente focalizado(a);

· sugestões de linhas de ação a serem desenvolvidas na própria classe, em outros espaços ou instâncias da escola e em interações com os familiares.

Uma reflexão importante pode ser desenvolvida pelo professor ou pela professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de coletar modelos de fichas de registro dos desempenhos de seus alunos, que estejam sendo utilizadas na(s) turma(s) de alfabetização. A análise dessas fichas, feita em conjunto com colegas de trabalho, poderá ser uma rica oportunidade de debate sobre esse instrumento e suas formas de uso na escola.

b) Provas operatórias: instrumentos assim designados devido a sua ênfase em *operações mentais* envolvidas nos conhecimentos que estão sendo processados pelos alunos, ao longo de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens. Os focos desse tipo de avaliação se voltam, portanto, para *representações*, *conceitos*, *conhecimentos*, *capacidades* ou *estratégias de pensamento* em geral. Algumas delas foram focalizadas anteriormente, na análise de capacidades essenciais à alfabetização: levantamento de hipóteses, exploração de conhecimentos prévios, análise, generalização, produção de inferências, aplicação a novas situações, entre outras.

Os instrumentos construídos com tais objetivos são mais abertos, exigem interação direta com os alunos (individualmente ou em pequenos grupos), clareza na definição de focos e de critérios de avaliação, registros descritivos e qualitativos detalhados.

Eis um exemplo de questão operatória utilizada no contexto da alfabetização. Para sondar as hipóteses iniciais das crianças sobre a escrita, apresenta-se a elas uma folha com oito divisões (ou oito cartões), pedindo que indiquem:
a) o que se pode ler e o que não se pode ler;
b) o que elas acham que está escrito;
c) as razões do agrupamento feito por elas (ou seja, por que agruparam daquela forma?)

4795	PATO	A A A A	A
pato	DKGW		❁❁❁❁

Questões desse tipo podem ser utilizadas na avaliação de um conhecimento mais específico, como no exemplo anterior, relacionado à compreensão de princípios de nosso sistema de escrita ou de vários conhecimentos e capacidades, como no caso de se avaliar uma escrita espontânea da criança ou sua leitura de um texto. Torna-se possível, assim, compreender as hipóteses espontâneas da criança e as elaborações conceituais propiciadas pelas intervenções dos adultos que com ela interagem, em torno das capacidades em construção.

Instrumentos deste tipo são muito usados nas chamadas avaliações psicogenéticas, como as propostas por Emília Ferreiro e outros pesquisadores, para sondagem das concepções das crianças em relação ao sistema de escrita. [ver *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO, 1988) e *O ensino da linguagem escrita* (NEMIROVSKY, 2002)].

Um dos exemplos mais utilizados no campo da alfabetização diz respeito à sondagem do "realismo nominal". Esse processo ocorre quando a criança ainda não sabe que a escrita representa sons e sinais convencionais, julgando que ela representa diretamente o objeto, tal como se apresenta na realidade, como se fosse um desenho ou fotografia (daí o nome "realismo nominal"). É devido a essa característica que essa criança formula a hipótese, por exemplo, de que a palavra BOI, quando escrita, deve ser maior que a palavra PERNILONGO (pois um boi é muito maior que um pernilongo).

No cotidiano pedagógico, o professor e a professora que alfabetizam enfrentam sérias limitações para se dedicar ao registro de situações avaliativas processadas individualmente ou em pequenos grupos: as turmas são numerosas e os tempos escolares são restritos para tarefa tão exigente. Contudo, vale a pena investir nessa perspectiva, com a mediação das coordenadoras de série ou ciclo, sobretudo nos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem ou descompassos nas progressões esperadas.

c) Auto-avaliação: instrumento que propicia o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo, direcionadas para os problemas que enfrenta.

O exercício da auto-avaliação pode ser iniciado a partir das primeiras percepções do aluno sobre seu processo de inserção no contexto da escrita e da leitura, para que se verifique as **práticas vivenciadas** por ele no meio em que vive.

O exercício da auto-avaliação deve se iniciar nos primeiros anos de vida escolar, a partir de questões próprias às vivências da criança. É importante que ela seja diretamente envolvida na avaliação diagnóstica das práticas de letramento dos alunos e de seus familiares, em torno das seguintes questões: O que a criança pensa que já sabe sobre a escrita? O que não sabe? Quantas pessoas da família sabem ler e escrever? O que elas lêem? Que materiais de escrita a criança utiliza na escola e fora da escola? O que mais aprecia? Quais são suas dificuldades nas aprendizagens da escrita e da leitura?

Progressivamente, os registros de auto-avaliação da criança podem se valer de respostas orais a questões propostas em sala de aula, debates, elaboração de desenhos, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por ela em períodos diferenciados – à medida que as condições de avanço no processo lhe permitam acesso a maior variedade de instrumentos e formas de registro.

d) Portifólio: organização e arquivo de registros das aprendizagens dos alunos, selecionados por eles próprios, com intenção de fornecer uma síntese de seu percurso ou trajetória de aprendizagem.

A forma dicionarizada desta palavra é "Porta-fólio" (pasta ou álbum para guardar folhas de papel, com desenhos, imagens, produções de um artista ou autor).
Como as traduções em Língua Portuguesa vêm utilizando "portifólio", utilizaremos a tradução que se consagrou, mesmo que a consideremos inadequada.

Há um consenso sobre as dimensões que devem constar da avaliação de um portifólio:

- a auto-avaliação pelo aluno;
- a avaliação pelo(a) professor(a), a partir de: critérios formais e técnicos (objetivos executados, forma de apresentação); critérios qualitativos (relativos aos progressos do aluno, tendo em vista seus patamares iniciais e as aprendizagens ou capacidades evidenciadas);
- a apresentação de dados concretos sobre os progressos dos alunos para os seus pais.

O sentido maior do uso desse instrumento seria o registro acumulativo e progressivo de dados pertinentes às aprendizagens, em torno de duas direções que o aluno se coloca: *O que aprendi? De que forma aprendi?* A partir desses eixos, construirá o registro de ações, atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor ou pela professora, produções próprias ou reproduções de informações e documentos, coletas de informações em outras fontes, apreciações e dificuldades. A periodicidade de sua elaboração é determinada pelos objetivos de cada etapa de aprendizagem e pelas motivações ao longo do processo, podendo ser trimestral, semestral ou mesmo anual.

Os portifólios não são registros destinados apenas a crianças ou alunos. Pode ser muito valiosa e prazerosa a elaboração do portifólio de professor(a)**!**
As perguntas iniciais para essa produção poderiam ser: *o que ensinei? De que forma ensinei?*

É importante, ainda, que professores e professoras que alfabetizam compartilhem suas experiências de uso de portifólios em seu trabalho, registrando suas impressões sobre o significado desse instrumento em sua prática de ensino, seus efeitos nos alunos e nas famílias. Caso não existam essas experiências, a constituição de grupos de estudo sobre o tema e a realização de oficinas podem ser boas estratégias iniciais. Orientações mais detalhadas sobre esse tema podem ser encontradas em: *Transgressão e mudança na educação* (Hernandez, 1998) e *Manual de Portfólio* (Shores e Grace, 2001). Nas *Referências Bibliográficas* você encontra as referências completas a estas obras.

Embora todos esses instrumentos estejam colocados a serviço da aprendizagem dos alunos, vale lembrar que a escola também lança mão de registros "burocráticos" ou institucionais, para **informar dados à comunidade escolar** e ao próprio sistema (através de fichas, formulários, relatórios, históricos escolares ou outras formas), relativos a avaliações de final de séries, ciclos ou a transferência de alunos.

Isso significa que a conciliação dessas duas dimensões da avaliação – a burocrática e a pedagógica – é uma tarefa árdua, que exige a permanente reavaliação do sistema e de cada projeto institucional, quanto aos procedimentos que demandam: por um lado, mecanismos de certificação e, por outro lado, mecanismos processuais e formativos. A construção de instrumentos mais sensíveis, nessa perspectiva, somente poderá ser implementada pelos próprios agentes das ações pedagógicas, não podendo ser previamente definida como prescrição rígida.

Utilização de critérios observáveis nas propostas de avaliação

A utilização de critérios ou indicadores observáveis já foi bastante enfatizada na análise anterior das capacidades fundamentais à alfabetização. A escolha desses critérios exige **flexibilidade e a perspicácia de análise**, pois sempre será uma tarefa complexa avaliar se uma criança progrediu efetivamente, por várias razões:

· um progresso em relação a um critério pode manifestar-se através de condutas diversificadas em crianças diferentes;

· não se pode tomar como referência apenas o desempenho dos alunos entre si, mas principalmente a análise do progresso de cada aluno, tendo em vista a trajetória particular de sua aprendizagem.

· uma mesma conduta, por mais observável que seja, poderá estar sinalizando progressão em alguns contextos e não em outros, tendo em vista um mesmo critério de avaliação.

Também na perspectiva da correção dos **erros dos alunos**, deve prevalecer a indicação de elementos "observáveis" aos olhos dos educandos e dos familiares, para que estes saibam, objetivamente, em quais aspectos podem auxiliar seus filhos em casa.

Mas o que significa transformar o erro do aluno em algo "observável"?

Comecemos pelo que **não é** uma ajuda neste processo. Uma correção vaga, feita pelo professor ou pela professora, nas produções dos alunos – como, por exemplo, apenas riscar uma resposta considerada errada, ou inserir um ponto de interrogação em uma parte do texto produzido, sem que sejam apontados indicadores explícitos que reorientem o aluno em sua revisão –, não estará contribuindo para a localização de problemas ou para a reelaboração de atividades.

Por outro lado, uma contribuição objetiva e observável ocorre, por exemplo, quando o(a) professor(a) utiliza códigos e legendas, com os alunos, para sinalizar aspectos que merecem atenção especial em suas produções, além de registrar comentários mais pontuais nas mesmas, evidenciando progressos, sugerindo revisões e alternativas de reelaboração. Até mesmo quando o retorno se faz coletivamente, é possível evidenciar os erros mais freqüentes e propor formas de correção individual, com ajuda de outros colegas e de outros recursos (dicionário, fontes externas, etc.).

Avaliação das capacidades relacionadas à alfabetização

As ações avaliativas implementadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam abranger as **capacidades** e os conteúdos curriculares pertinentes a esse segmento. Nos quadros de capacidades anteriormente apresentados, fizemos questão de abranger conhecimentos, procedimentos e atitudes que se relacionam a essas capacidades, envolvendo dimensões motoras, cognitivas, sócio-afetivas, éticas, estéticas. Isso significa que a avaliação de capacidades necessita levar em conta esses múltiplos aspectos e eixos do conhecimento.

Nas práticas pedagógicas sustentadas pelos atuais Parâmetros Curriculares a produção de instrumentos de avaliação tem levado em consideração várias dimensões ou eixos do conhecimento:
a) conceituais: capacidades para operar com símbolos, imagens, idéias ou representações, em função das áreas do conhecimento contempladas na proposta curricular;
b) procedimentais: desempenhos que indicam um nível de "saber fazer", ou seja, a apropriação de instrumentos ou equipamentos relacionados à aquisição da escrita e da leitura;
c) atitudinais: comportamentos que expressam apreciações e incorporação de valores, normas, hábitos ou atitudes relacionadas à organização do trabalho escolar e à socialização, expressa nas interações com professores, com os pares e com grupos em geral.
(BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries. Brasília, 1997).

É importante reiterar que a abordagem aqui desenvolvida vem focalizando os processos de **alfabetização e letramento** como objeto de reflexão e, especialmente, como meta de ações e intervenções pedagógicas. Embora a ênfase desta proposta se volte para esses focos, não se pode perder de vista a amplitude que a avaliação formativa deve assumir na escolarização inicial, abrangendo todas as áreas de conteúdos curriculares.

Para exemplificar algumas das possibilidades de avaliação das aprendizagens dos alunos em torno das capacidades já descritas na segunda unidade deste fascículo, discutiremos, a seguir, uma das possíveis formas de registro: a ficha descritiva do desempenho dos alunos.

Antes, porém, deve ser enfatizado que tal proposta é apresentada apenas como sugestão mais geral. As fichas efetivamente utilizadas por professores e professoras deverão ser definidas no âmbito da própria escola, buscando referências na descrição de capacidades valorizadas nesta

proposta, mas se adequando ao nível de elaboração dos projetos curriculares e das reflexões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas.

Assim, o objetivo central da exemplificação que se segue é o de oferecer maior visibilidade aos pressupostos que fundamentam um instrumento de avaliação de caráter formativo e contínuo, contemplando:

1. capacidades esperadas para um determinado ciclo, série ou segmento do Ensino Fundamental;

2. desempenhos observáveis nos alunos, em termos de capacidades mais globais e mais específicas;

3. possíveis metas propostas para a continuidade do processo.

A ficha que apresentaremos a seguir é um exemplo de registro feito pela professora de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, a partir da aplicação de um dos possíveis instrumentos de avaliação diagnóstica das capacidades de alfabetização anteriormente abordadas. O instrumento utilizado não está sendo apresentado, neste momento, porque o interesse do exemplo é apenas ilustrar uma possibilidade de registro descritivo.

O instrumento de Avaliação Diagnóstica utilizado pela professora do exemplo apresentado foi produzido pelo CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFMG (2005). A referência completa está na bibliografia final. Você terá uma cópia deste instrumento, juntamente com algumas sugestões de atividades de avaliação diagnóstica das capacidades lingüísticas dos alunos, no ANEXO que está presente no final deste fascículo.

Após a aplicação e o registro, em fichas individuais, do desempenho de seus 30 alunos, a professora elaborou um registro consolidado de toda a turma, para uma visualização mais precisa do conjunto. Para esse registro, seguindo as orientações do próprio instrumento, ela identificou, em sua turma, três níveis de desempenho nas capacidades avaliadas, apresentados nas colunas do quadro, com o total de alunos em cada um deles:

· **Nível 1:** capacidades ainda não desenvolvidas

· **Nível 2:** capacidades em desenvolvimento (domínio parcial ou transição de níveis)

· **Nível 3**: capacidades já desenvolvidas pelos alunos.

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1 Nº ALUNOS	NÍVEL 2 Nº ALUNOS	NÍVEL 3 Nº ALUNOS
1. Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação	3	2	25
2. Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras	3	5	22
3. Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)	7	5	18
4. Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)	9	4	17
5. Domina a natureza alfabética do sistema	10	6	14
6. Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/fonemas	10	8	12
7. Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante+vogal)	10	6	14
8. Lê e compreende frases com estrutura simples	10	6	14
9. Compreende globalmente um texto lido pelo(a) professor (a), identificando o assunto principal	5	3	22
10. Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	11	9	10
11. Infere informações a partir do texto lido pelo(a) professor(a)	10	12	8
12. Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto	4	2	24
13. Lê com maior ou menor fluência	10	12	8
14. Escreve palavras familiares e memorizadas	3	2	25
15. Escreve palavras com grafia desconhecida	10	8	12
16. Escreve sentenças com pequena extensão	15	3	12
17. Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo(a) professor(a)	18	2	10
18. Produz textos curtos	18	6	6

Algumas observações podem contribuir para o alargamento dessa compreensão:

a) As referências gerais às capacidades mais relevantes estão destacadas nos tópicos principais da primeira coluna. Deve ficar claro que a ação avaliativa não pode se pautar por uma expectativa de que todas as capacidades sejam dominadas por um mesmo aluno em uma única etapa ou por todos os alunos, simultaneamente.

b) A partir do exemplo sugerido, poderão ser multiplicadas as possibilidades de registro. Esta é uma operacionalização que poderá ser desdobrada de muitas formas, tanto para registros coletivos de resultados da turma, como para registros individuais de desempenhos. É importante destacar que qualquer decisão relativa à construção e ao uso desses instrumentos dependerá, sempre, das propostas compartilhadas no coletivo da escola, para que o procedimento escolhido seja utilizado, com mais segurança, por professores e professoras.

c) Ao assinalar a coluna correspondente ao nível de capacidades observadas, o professor ou a professora poderia também registrar comentários descritivos ou qualitativos sobre os desempenhos dos alunos, que sejam dignos de atenção. Isso poderia ser feito pelo acréscimo de mais uma coluna ou por meio de anotações em um caderno especialmente destinado a esses comentários — sobre problemas, dificuldades e propostas de ação. A partir desse registro, poderiam ser percebidas pelo menos três possibilidades de análise:

· Alguns alunos dessa turma poderão **não ter desenvolvido**, ainda, as capacidades necessárias a tal processo (nível 1). Esse nível poderá ocorrer em qualquer momento dos anos iniciais, já que as aprendizagens não são lineares nem acumulativas, como dissemos antes. Além disso, esse processo dependerá, sempre, do patamar de conhecimentos prévios dos alunos, que poderão estar entrando na cultura escolar com vários conhecimentos e experiências, mas sem algumas ou muitas das capacidades por ela valorizadas. Isso poderá ocorrer, como já vimos, até mesmo quanto ao manuseio de objetos ou instrumentos demandados para o uso da escrita. Para esse nível de desempenho, a correspondente ação esperada, no plano do ensino, seria, certamente, a de ***introduzir*** esses alunos em atividades ou situações pertinentes à capacidade em questão.

· Outros alunos estarão **em processo de desenvolvimento** quanto a algumas das capacidades avaliadas (nível 2). Também esse processo dependerá da trajetória de aprendizagem das crianças. Esse nível evidencia progressões em relação aos seus patamares iniciais de desempenho e, ao mesmo tempo, a distância que ainda poderá separar as capacidades atuais dos próximos níveis necessários ao seu pleno processo de alfabetização e letramento. Este é um nível de grande significado pedagógico, que diz respeito a um conceito já incorporado no discurso pedagógico atual: a zona de desenvolvimento proximal, uma das noções centrais das abordagens sócio-interacionistas de desenvolvimento e aprendizagem.

A "zona de desenvolvimento proximal" é um conceito desenvolvido pelo psicólogo soviético Vygotsky (1896-1934), de grande importância para o ensino e a aprendizagem. Este processo é analisado por esse teórico como *"a distância entre o que já se encontra consolidado no desenvolvimento da criança e os desempenhos possíveis ou as capacidades que ela poderá vir a desenvolver pela mediação de outros mais experientes ou com mais domínio em determinados conceitos ou habilidades – sejam eles adultos ou colegas".*

Esta concepção é fundamental na discussão da avaliação, pois as intervenções do(a) professor(a) a partir das dificuldades do aluno serão as mediações capazes de ajudá-lo a avançar.

Um aspecto abordado anteriormente deve ser relembrado: a avaliação dessas distâncias entre processos reais e processos esperados deve levar em consideração os progressos de cada aluno em relação a sua própria trajetória (o que se modificou tendo em vista seu percurso de aprendizagens?); em relação à turma (como se situam os progressos do aluno tendo como referência o coletivo da turma?), e em relação aos patamares de capacidades valorizados como metas curriculares (quais dessas capacidades já se encontram em desenvolvimento?).

A partir dessa formulação, pode ficar mais nítido que o registro do nível 2, tal como indicado na ficha, exigiria uma ação correspondente no plano do ensino: **trabalhar** as lacunas ou capacidades ainda não desenvolvidas e sistematizar as que se encontram em patamares mais avançados.

· Outros alunos poderão, ainda, estar em um nível de maior consolidação em uma ou várias das capacidades avaliadas (Nível 3). Algumas dessas capacidades poderão até mesmo estar desenvolvidas no início da alfabetização, dependendo das experiências anteriores da criança; outras, de maior complexidade conceitual, serão consolidadas progressivamente ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Diagnosticado tal nível, fica evidente que a ação pedagógica esperada é a de reconhecer as consolidações **e avançar**. Tais avanços se referem às possibilidades de novas e mais elaboradas aprendizagens.

O registro das **dificuldades** reveladas por determinados alunos poderá oferecer claras pistas para as possibilidades de mediação do professor ou da professora, que poderá acompanhar e monitorar as aprendizagens desses alunos, utilizando todas as formas de intervenção que poderão ser mobilizadas pela escola. Esses alunos merecerão um olhar especial, para que cheguem ao final dessa primeira etapa com o domínio de algumas das capacidades básicas que serão necessárias nos processos de alfabetização e letramento.

Estratégias de intervenção na aprendizagem dos alunos

Temos enfatizado a importância da identificação das dificuldades e descompassos dos alunos ao longo de seu processo de alfabetização, na perspectiva de um tempo global de três anos iniciais do Ensino Fundamental.

A ampliação do tempo escolar destinado à alfabetização, seja ele traduzido em um ciclo ou em um segmento composto por séries, não pode deixar invisível o tempo das aprendizagens dos alunos. Como vimos, esse tempo deve ser traduzido, de forma observável, em capacidades consolidadas ao final do processo. Por isso, exige monitoramento constante.

Com base nas avaliações diagnósticas, alguns encaminhamentos podem ser propostos:

· reagrupamento dos alunos na própria classe, em horários específicos, para a realização de atividades monitoradas pelo(a) professor(a), em certos grupos, enquanto outros realizam atividades com maior nível de autonomia;

· reagrupamento de alunos em dias e horários previamente combinados, podendo envolver alunos de turmas diversas, para atendimento de atividades diferenciadas, acompanhadas ou monitoradas por professores(as) diferentes;

· reagrupamento de alunos para atendimento em tempo integral, levando em consideração o planejamento da escola e os recursos oferecidos pelo sistema ou pela rede de ensino pertinente; tais programas se revestem de maior significado nos contextos de atendimento de crianças de pouco acesso aos recursos da cultura escrita e do lazer, possibilitando-lhes a ampliação de vivências lúdicas, recreativas, esportivas e artísticas e o acesso a práticas ampliadas de letramento;

· atendimento de necessidades específicas dos alunos por meio de parcerias, trabalhos de voluntários e projetos pertinentes a cada rede ou comunidade escolar;

· atendimento diferenciado a grupos reduzidos e rotativos de alunos, organizados por nível de dificuldade, de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas. Deve-se garantir, entretanto, que tais alunos não fiquem isolados de suas turmas de origem e que retornem a suas atividades coletivas e cotidianas.

Estratégias para avaliação do trabalho realizado pela escola

Tem sido reiterado, nesta proposta, que as dificuldades diagnosticadas ao longo do processo de alfabetização são fonte de informações para as decisões relativas ao trabalho docente e ao projeto pedagógico da escola.

Entretanto, um ponto deve ficar bem evidente: avaliar a aprendizagem do aluno, nesta perspectiva implica também a avaliação das práticas de ensino e das instituições responsáveis por esse ensino. Em outros termos: quando identificamos problemas na aprendizagem dos alunos, devemos buscar também problemas que podem estar ocorrendo nas práticas de ensino. Afinal, o trabalho docente precisa ser permanentemente avaliado.

Algumas questões poderiam guiar essa reflexão, acompanhando as avaliações diagnósticas dos desempenhos dos alunos:

· Quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelo aluno no período a que se refere a avaliação diagnóstica em discussão?

· Foram explorados conteúdos e atividades correspondentes às capacidades demandadas aos alunos? Quais foram as capacidades não trabalhadas?

· O professor ou a professora propiciou variedade de recursos, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades no interior da turma?

· O(a) professor(a) ofereceu suficientes oportunidades de revisão e reelaboração das produções dos alunos, com sua intervenção, com trocas recíprocas ou auto-avaliações dos alunos?

· Quais alunos não tiveram oportunidade de participar dessas atividades ou não chegaram a consolidar e avançar nos conhecimentos e capacidades esperados para essa etapa? Foram propiciadas a tais alunos outras possibilidades de recomposição de seu processo de aprendizagem?

Por outro lado, a perspectiva de avaliação não pode se esgotar na relação ensino-aprendizagem que se processa nos limites da sala de aula. Professores e professoras não são, afinal, os únicos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

É responsabilidade de todos os profissionais da escola a criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, a partir de avaliações diagnósticas e de metas estabelecidas quanto às capacidades esperadas em cada patamar de aprendizagem. Dessa forma, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento e monitoramento dos alunos que necessitam de ajuda em sua aprendizagem, bem como investir em políticas de formação e aperfeiçoamento dos próprios educadores que enfrentam dificuldades em sua prática. O(a) professor(a) não pode se limitar a práticas solitárias, sem parcerias para compartilhar êxitos, dúvidas e conflitos, pois também precisa de acompanhamento e monitoramento.

A tomada de decisão a partir dos diagnósticos obtidos supõe, assim, uma **avaliação abrangente** de todo o projeto da escola e das metas estabelecidas junto aos alunos e à comunidade escolar.

Atividade de reflexão e discussão:

Algumas questões adicionais podem continuar guiando essa reflexão, voltada para a avaliação do trabalho coletivo da escola e do projeto por ela proposto:
· A escola estabelece procedimentos e mecanismos de avaliação dos fracassos evidenciados ao longo do processo e do trabalho realizado em torno da alfabetização?
· Há proposição de Conselhos (de série ou de ciclo)? Quais são os segmentos da comunidade escolar representados nesses Conselhos? As progressões e dificuldades dos alunos são objeto de reflexão nessas instâncias?
· As decisões relativas a possíveis reagrupamentos de alunos são discutidas coletivamente entre os professores?
· A escola propicia recursos e oportunidades a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais são os programas atualmente oferecidos para essa finalidade?
· A escola implementa alguma proposta de inclusão de crianças com necessidades especiais? Avalia os recursos disponibilizados para fazer face às dificuldades daí derivadas? Investe na preparação de seus profissionais para atuação nessa área?

Algumas propostas

Pelas questões anteriormente apresentadas, constata-se que muitas outras dimensões do processo avaliativo passam a desafiar os que atuam em educação: avaliação de projetos político-pedagógicos e curriculares, de programas e inovações, avaliação institucional, avaliação do sistema.

As questões problematizadas nesta abordagem apresentam grandes desafios. Entretanto, muito já tem sido feito em direção à ampliação das ações avaliativas e das instâncias de participação nessas ações.

Por outro lado, muito pode ser feito, ainda, para aprimorar esses mecanismos.

Apresenta-se, a seguir, uma síntese de metas principais para se sistematizar a **avaliação da escola, pela própria escola e por toda a comunidade escolar**, tendo como eixo o trabalho desenvolvido em torno da alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

· a consolidação do coletivo de educadores, como instância de reflexão, estudo, planejamento e avaliação das ações pedagógicas pertinentes a esse processo;

· a valorização de experiências de sucesso em alfabetização, através de relatos de experiências, estudos de casos, realização de oficinas em torno de produções, projetos e portifólios, envolvendo professores(as) e alunos;

· a reflexão crítica sobre o que já existe como acervo de práticas de avaliação utilizadas por professores e professoras, como base para qualquer redimensionamento proposto;

· a análise de concepções avaliativas implícitas ou explícitas nos referenciais da escola, principalmente em seu projeto pedagógico-curricular, entendido como um documento que sistematiza as intenções e metas educativas da instituição;

· a tomada de posição em relação às capacidades correspondentes aos objetivos de cada patamar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja no sistema de ciclos ou no sistema seriado;

· a tomada de decisão em relação aos critérios ou indicadores observáveis que serão utilizados nos instrumentos destinados à avaliação de cada etapa ou patamar;

· a organização de conselhos escolares (de série ou de ciclo) como instâncias de ampliação da participação dos segmentos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (educadores, alunos, pais);

· o investimento na comunicação dos resultados dos alunos aos pais, de forma clara e acessível, abrangendo sempre o que foi consolidado, o que está em desenvolvimento e o que representa dificuldades;

· o investimento na comunicação das metas de ensino alcançadas, a partir do planejamento proposto e da avaliação das aprendizagens, bem como das metas que serão objeto de novas ações.

Atividade de reflexão e discussão:

Discuta com seus colegas: quais destas metas já foram alcançadas por sua escola? Quais não foram alcançadas? Na sua avaliação, por que não foram? Que estratégias tornariam possível alcançar estas metas?

Concluindo

Esta proposta buscou oferecer a professores e professoras que atuam nos anos iniciais da Educação Fundamental uma síntese de concepções essenciais aos processos de **alfabetização** e **letramento** e de **capacidades** que devem ser atingidas pelas crianças nessa escolarização inicial. Deve-se ressaltar que cabe à escola e aos profissionais que alfabetizam analisarem, para cada realidade, quais serão as condições aptas a garantir essas aprendizagens, levando em conta, como fator particularmente relevante, as experiências prévias dos alunos com a escolarização e sua familiaridade com a cultura escrita.

O sucesso de um projeto pedagógico de alfabetização depende crucialmente do envolvimento dos profissionais comprometidos com a alfabetização. A esses profissionais é que cabe, afinal, perguntar e responder: quem são as crianças que temos à nossa frente? como trabalhar acreditando que toda criança pode aprender a ler e escrever? que condições serão buscadas para garantir uma alfabetização de qualidade para todos?

Esta abordagem buscou, ainda, evidenciar a complexidade das ações e estratégias relacionadas à **avaliação da aprendizagem**, também no campo da alfabetização. Procurou-se deixar claro que é necessário avaliar as aprendizagens dos alunos, o processo de ensino, a realização de metas de planejamento, programas e projetos estabelecidos pela escola e pelo sistema. Por isso, enfatizou-se a importância de que a avaliação do desempenho dos alunos seja complementada pela avaliação do trabalho desenvolvido pela escola. Assim, uma importante conquista será o monitoramento de ações desenvolvidas pelo sistema de ensino, com propostas efetivamente voltadas para as condições de trabalho do profissional da alfabetização – entre essas, a ampliação do tempo de professores(as) para atividades de planejamento e avaliação do trabalho realizado, e a garantia de sua formação continuada, na perspectiva valorizada nesta proposta.

O que importa é que todos os instrumentos propostos se coloquem a serviço da alfabetização. Para os profissionais que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais instrumentos precisam contribuir para o fortalecimento de sua identidade, para sua valorização como alfabetizadores(as) e para a consistência de seu trabalho pedagógico. Para alunos desse segmento – e, por extensão, para suas famílias – todas as ações e instrumentos propostos devem ter como metas a consolidação de suas capacidades em níveis crescentes de autonomia, o resgate da qualidade de sua alfabetização e de seu processo de letramento, a restituição de seu direito a uma escola pública respeitada.

Para que tais metas sejam alcançadas, é importante que o professor tenha condições de organizar o seu trabalho, de organizar o tempo da aula. É deste assunto que trata o Fascículo 3, intitulado **A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino**, seu próximo objeto de estudos neste curso, ao qual esperamos que você se dedique depois de analisar e desenvolver as atividades apresentadas no Anexo deste Fascículo 2.

Bom trabalho!

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ, Juan M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

ANDRÉ, M.; DARSIE, M. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula.* Campinas: Papirus, 1999.

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ação Educativa/ PNUD/ Unicef. Projeto *Indicadores populares de educação;* reforçando a qualidade da escola – versão preliminar. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

BREGUNCI, M. das Graças C. *Construtivismo*: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1996. (Cadernos Intermédio. v. 1. ano 1).

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christianne; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever*: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *Da oralidade à escrita*: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito*: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. *Avaliação Diagnóstica:* alfabetização no Ciclo Inicial. Belo Horizonte: SEE-MG/CEALE, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua Portuguesa em Debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

COSTA VAL, Maria da Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? Veredas – *Revista de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 5, n. 1, jan./jul. 2001. p. 83-104.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos*: o sujeito autor. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG e Autêntica, 2003.

CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ. *Escrever e Ler.* v. 1 e 2. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe.* Campinas: Papirus, 1998.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Leitura*: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) *Avaliação:* uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor* – reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.(Cadernos Intermédio. v. 3, ano 2).

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1993.

LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. *A aprendizagem da língua escrita na escola*: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e GAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras*: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação / Sistema de Ação Pedagógica/ Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor:* Avaliação. Belo Horizonte, SEE-MG/SIAPE/CPP, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). *O Aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia*: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papirus, 1999.

ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de Portfólio*: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed., São Paulo: Cortez / Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Linguagem & Educação).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever*: uma proposta construtivista. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZATZ, Lia. *Aventura da escrita*: história do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna,1992.

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

Avaliação diagnóstica da alfabetização

Anexo

Antonio Augusto Gomes Batista
Ceris Salete Ribas da Silva
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Maria das Graças Bregunci
Maria Lúcia Castanheira
Sara Mourão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Anexo:

Atividades para o(a) professor(a)

Caro(a) professor(a).

Você já estudou neste fascículo sobre as capacidades lingüísticas que deverão ser objeto de ensino no seu trabalho de alfabetização. Estamos propondo agora uma atividade que tem como objetivo retomar esses conhecimentos e aplicá-los em uma situação concreta de sala de aula. Para isso, recomendamos que você faça uma leitura cuidadosa do texto abaixo sobre avaliação diagnóstica, analise o instrumento de avaliação que estamos propondo e procure aplicá-lo com seus alunos. Posteriormente, analise os resultados obtidos em sua classe com os seus colegas de curso.

Boa sorte!

Avaliação diagnóstica da alfabetização[2]

Autores:
Antônio Augusto Gomes Batista
Ceris S. Ribas Silva
Maria das Graças de Castro Bregunci
Maria Lúcia Castanheira
Sara Mourão Monteiro

A matriz de referência: pressupostos, objetivos, estrutura

Uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Desse modo, ao se elaborar uma estratégia ou uma questão, sabe-se, de maneira controlada e sistemática, as habilidades que serão avaliadas e, assim, seus objetivos.

É importante que se considere a matriz de referência apenas como uma baliza para professores e especialistas do período de alfabetização, sem pretensões de esgotar o repertório de capacidades ou de procedimentos possíveis para avaliação. Também é importante considerar que a matriz poderá servir à avaliação de alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois apresenta capacidades progressivas e diferenciadas quanto ao grau de complexidade. Assim, enquanto determinadas crianças poderão evidenciar o desenvolvimento de capacidades incipientes ou próprias a alunos de turmas de seis anos, outras poderão estar transitando em domínios esperados para os anos seguintes e outras, por sua vez, poderão demonstrar já ter consolidado capacidades projetadas para o último ano, ao final do período de alfabetização.

Para que a matriz aqui proposta seja melhor compreendida, apresentam-se, abaixo, algumas de suas características.

Campo de abrangência: focos de atenção e capacidades

A matriz de referência da avaliação diagnóstica apresenta capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o período considerado, englobando, de forma indissociável, os processos de **alfabetização** e **letramento**. Esses dois processos são os focos principais de atenção da matriz.

O foco na alfabetização enfatiza a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas pertinentes a esse processo. O foco no letramento, como dimensão complementar e indissociável da alfabetização, privilegia aspectos relativos à inserção e participação do indivíduo na cultura escrita, abrangendo capacidades de uso do sistema de escrita e de seus equipamentos e instrumentos na compreensão e na produção de textos, em diversas situações ou práticas sociais.

---

[2] Batista, Antônio Augusto Gomes et al. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2005. 86 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3).

Em contextos de avaliação mais formal, aspectos relativos à alfabetização são mais facilmente observados. Por isso, a necessária perspectiva do letramento precisa ser explorada e avaliada nas interações dos professores com as crianças, nas quais se possa examinar, de forma mais natural, a relação dos alunos com diversos gêneros e suportes textuais (por exemplo, revistas em quadrinhos, livros, bilhetes, jornais, propagandas).

Assim, situações efetivas de uso da escrita e da leitura devem ser criadas em sala de aula para que se possa saber como a criança se relaciona com a escrita no seu dia-a-dia e para que se possa avaliar o que ela conhece e entende sobre a escrita.

Para articular, na matriz, alfabetização e letramento (apesar da ressalva que se fez nos parágrafos acima), foram enfatizados três eixos ou domínios de capacidades relacionados à:

· aquisição do sistema de escrita;

· leitura;

· produção de textos.

A estrutura da matriz

A matriz proposta é apresentada em quadros. Em uma leitura vertical, apreendem-se as capacidades a serem dominadas, apresentadas em graus de dificuldade. Quando a perspectiva de leitura é horizontal, a matriz aponta, em três colunas:

· o que está sendo avaliado: as capacidades a serem desenvolvidas;

· a discriminação dessas capacidades: os descritores pertinentes às capacidades enumeradas;

· como avaliar as capacidades: exemplos de procedimentos e alternativas para operacionalizar a matriz num instrumento de avaliação.

Pontos-chave

Uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados, com a finalidade de orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação.

A matriz apresentada abrange os fenômenos da alfabetização e do letramento e leva em conta três eixos:

· aquisição do sistema de escrita;

· leitura;

· produção de textos.

Matriz de referência da avaliação diagnóstica
AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

	Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
1	Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.	Verificar se a criança faz distinções entre: letras e números; sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos, como acentos e sinais de pontuação; outros sistemas de representação.	Exemplos de atividades: 1, 2, 3
2	Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras	Verificar se a criança identifica as letras do alfabeto e se faz distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva maiúscula e minúscula. Evidentemente, as distinções entre os tipos de letras constituem etapas mais avançadas do domínio da língua escrita.	Exemplos de atividades: 4, 5, 6 , 7
3	Dominar convenções gráficas: · orientação da escrita; · alinhamento da escrita; · segmentação dos espaços em branco e pontuação.	Verificar se a criança reconhece:· a direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima/para baixo) e utiliza corretamente a folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento do professor); as formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação).	Exemplos de atividades: 8, 9, 10
4	Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e aliterações (repetições de um fonema numa frase ou palavra)	Verificar se a criança identifica: · as rimas, as sílabas e sons existentes no início, no meio e no final de palavras compostas com sons semelhantes e diferentes (atenção: sons e sílabas no início de palavra são mais facilmente reconhecidos; a tarefa é mais difícil quando se localizam no meio da palavra);· a segmentação oral de palavras em sílabas; a segmentação oral de frases em palavras.	Exemplos de atividades: 11, 12, 13, 14, 15, 16
5	Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita	Verificar se a criança compreende o princípio alfabético que regula o sistema de escrita do português, ou seja, se sabe que nosso sistema de escrita representa "sons" ou fonemas e não sílabas, por exemplo.	Exemplos de atividades: 17, 18, 19

Matriz de referência da avaliação diagnóstica
AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

	Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
6	Dominar relações entre grafemas e fonemas, sobretudo aquelas relações que são regulares.	Verificar se a criança utiliza os princípios e as regras ortográficas do sistema de escrita, considerando: · · as correspondências entre grafemas e fonemas que são invariáveis, como P, B, V. F, por exemplo; · as correspondências que dependem do contexto (regulares contextuais), ou seja, em que se define, por exemplo, o valor sonoro da letra considerando a sua posição na sílaba ou na palavra e os "sons" que vêm antes e/ou depois. Um exemplo: a letra S, no início de palavra, representa sempre o fonema /s/, como em SAPO; a mesma letra, na posição entre vogais, representa o fonema /z/ como em CASA.	Exemplos de atividades: 20, 21

LEITURA

	Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
7	Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas.	Verificar se a criança é capaz de ler palavras compostas por diferentes estruturas silábicas, considerando-se as disposições de consoante (C) e vogal (V): CV - padrão silábico canônico: (ex: sí-la-ba) V - (ex: a-ba-ca-te) CVC - (ex: tex-to, ve-ri-fi-car) CCV - (ex: pa-la-vra).	Exemplos de atividades: 22, 23,24
8	Ler e compreender frases.	Verificar se a criança é capaz de compreender frases com estrutura sintática simples (ex: “O menino comprou muitas balas ontem” é mais simples que “Ontem, muitas balas foram compradas pelo menino”.)	Exemplos de atividades: 25
9	Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.	Verificar se a criança é capaz de identificar o assunto de que trata um texto e de dizer como ele é abordado.	Exemplos de atividades: 25, 26 e 27
10	Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.	Verificar se a criança utiliza diferentes estratégias de leitura adequadas ao gênero textual e ao suporte em que o texto é veiculado, bem como se utiliza conhecimentos sobre diferentes gêneros de textos para localizar informações.	Exemplos de atividades: 27, 28, 29 e 30
11	Inferir informações.	Verificar se a criança é capaz de associar elementos diversos, presentes no texto ou que se relacionem à sua vivência, para compreender informações não explicitadas no texto.	Exemplos de atividades: 31, 32, 33 e 34
12	Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Verificar se a criança formula hipóteses sobre o assunto de um texto com apoio de elementos textuais e contextuais, como: manchete, títulos, formatação do texto e imagens.	Exemplos de atividades: 33 e 35
13	Ler com maior ou menor fluência.	Verificar se a criança lê escandindo e com hesitações ou se é capaz de realizar leitura oral de palavras, sentenças e textos com fluência, expressando compreensão do que lê.	Exemplos de atividades: 36

DOMÍNIO DA ESCRITA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

	Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
14	Escrever palavras de cor.	Verificar se a criança é capaz de escrever de cor palavras como o próprio nome e de seus colegas, o nome da escola e da professora, o nome da cidade.	Exemplos de atividades: 19
15	Escrever palavras com grafia desconhecida.	Verificar se, num ditado, a criança é capaz de escrever, mesmo com erros ortográficos (troca de letras, por exemplo) palavras cuja grafia é desconhecida. Nesse caso verifica-se se o aluno desenvolveu a capacidade da codificação.	Exemplos de atividades: 18, 21, 22
16	Escrever sentenças.	Verificar se a criança escreve, mesmo com alguns erros, sentenças, com maior ou menor extensão (quanto maior a extensão, maior a dificuldade, pela sobrecarga de atenção e pelo esforço motor).	Exemplos de atividades: 10, 21
17	Recontar narrativas lidas pelo professor.	Verificar se a criança é capaz de reproduzir, oralmente ou por escrito, um texto lido em voz alta, mantendo não apenas os elementos do enredo, mas também estruturas da linguagem escrita; quanto maior for a fidelidade à leitura oral, maior é a indicação de que a criança está ampliando seu domínio de estruturas da linguagem escrita.	Exemplos de atividades: 37
18	Redigir textos curtos adequados: · ao gênero; · ao objetivo do texto; · ao destinatário; · às convenções gráficas apropriadas ao gênero; às convenções ortográficas.	Verificar se a criança é capaz de produzir textos com maior ou menor adequação, levando em conta sua situação de produção e a situação em que será lido.	Exemplos de atividades: 37, 38

Instrumento de avaliação diagnóstica: sugestões de atividade

Atenção professor(a).

As atividades de avaliação propostas são sugestões que podem e devem ser complementadas com outras atividades elaboradas por você. O importante é que o(a) professor(a) se coloque como mediador efetivo dessas situações de avaliação e auxilie os seus alunos a compreenderem o enunciado dos exercícios, monitore seu desempenho e possibilite que as realizem com autonomia. Finalmente, lembre-se que a aplicação do instrumento deve ser flexível quanto ao tempo e à organização dos alunos. Quanto ao tempo, poderá optar por dividir o conjunto de questões selecionadas em sessões que poderão realizadas em diferentes dias. Quanto à organização dos alunos, várias questões poderão ser realizadas coletivamente, outras em pequenos grupos e algumas individualmente. Não se esqueça ainda que também é fundamental que investigue as experiências das crianças, dentro e fora da escola, por meio de observações e sondagens sobre seu processo de inserção na cultura escrita e, em particular, na cultura escolar.

Atividade 1

Professor (a), apresentar à criança diferentes suportes (livros, revistas, jornais, folhetos, cartões e outros) para que, folheando esses suportes, ela possa apontar aspectos que distingam o sistema de escrita de outros sistemas de representação.

Atividade 2: Observe o quadro abaixo

Use o lápis para colorir de:

- azul o quadrinho com **números**;

- vermelho o quadrinho com uma **palavra**;

- amarelo o quadrinho com os sinais de **pontuação**.

?;.!:	+-X$%
216890	CANETA

Atividade 3: Observe o quadro abaixo

Marque com X onde há desenhos.

Faça um traço onde há palavras escritas.

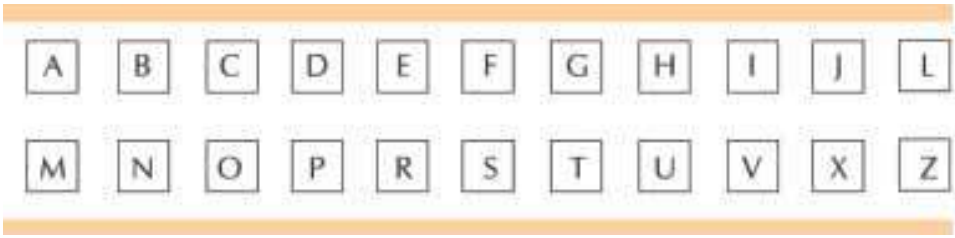
Pinte de vermelho onde está escrita a palavra “borboletinha”

Atividade 4

Ao lado você encontra letras do nosso alfabeto e outros sinais gráficos. Circule todas as letras que aparecem no quadro.

Atividade 5

Observe as letras do nosso alfabeto que estão escritas nos quadrinhos abaixo e faça o que seu (sua) professor (a) vai ler.



Professor(a), peça aos alunos que:

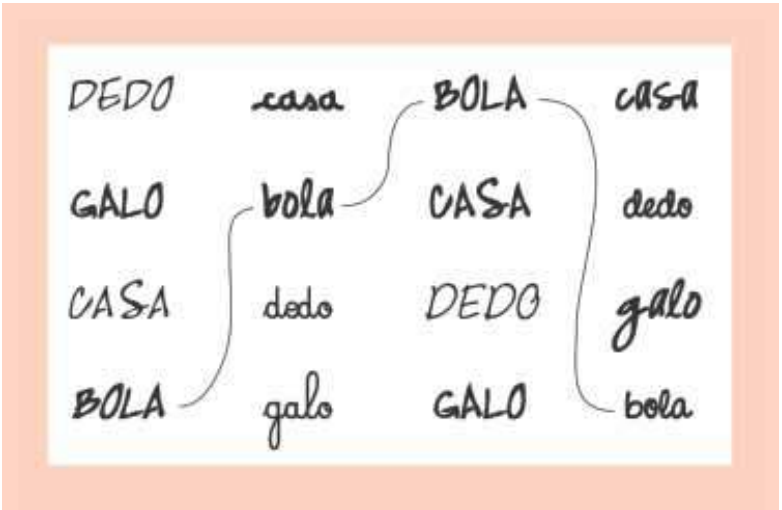
- circulem as letras C-E-O-Q-T
- façam um traço nas letras A-F-H-N-V
- façam uma cruz nas letras B-L-R-Z-M-X

Atividade 6

Escreva nos quadrinhos abaixo as letras que seu (sua) professor (a) ditar. Se você não souber alguma letra, deixe o quadrinho vazio.

Atividade 7

Leia as palavras da primeira coluna, com ajuda do(a) professor(a). Ligue as palavras iguais em cada coluna, como no modelo.



Atividade 8

Você conhece a quadrinha ao lado? Leia para seu (sua) professor(a).

Você pensa que sabe tudo
Borboleta sabe mais
Anda de perna para cima
Coisa que você não faz

Atividade 9

Leia a quadrinha ao lado com a ajuda de seu professor ou professora:

Circule cada palavra da quadrinha.

REI CAPITÃO
SOLDADO LADRÃO
MOÇA BONITA
DO MEU CORAÇÃO

Atividade 10

Entregar uma folha de papel em branco, ditar uma frase para ser escrita. (Ex.: Eu gosto de brincar.)

Atividade 11

Realizar oralmente a atividade lúdica “Lá vai uma barquinha carregadinha de...”, pedindo para cada criança da turma ou do grupo completar a frase com palavras terminadas em -ão, -eza, -ol, -inha, etc.

Atividade 12

Realizar oralmente atividades lúdicas como “Macaco mandou falar só palavras começadas com...” (Em momentos mais avançados do processo de alfabetização, o comando poderá ser para escrever as palavras, de modo a explorar as relações entre grafemas e fonemas.)

Atividade 13

Ler as seqüências de palavras para os alunos e pedir que identifiquem a palavra que não termina com os mesmos sons ou rimas.

1- sapateira – torneira – bola – cadeira

2- coração – limão – banana – sabão

3- panela – colher – janela – canela

Atividade 14

Ler para os alunos cada par de palavras e pedir que digam quais pares combinam.

1- gato – cachorro

2- anel – chapéu

3- borracha – lápis

4- meia – areia

5- pão – café

6- limão – chão

7- uva- luva

8- sapato – pé

Atividade 15

Pedir que as crianças digam uma palavra parecida com a palavra que vai ser falada.

Pão

Boneca

Cadeira

Atividade 16

Ler para os alunos cada par de palavras e pedir que indiquem os pares que começam com o mesmo som.

1- chinelo – chave

2- abacate – amarelo

3- arroz – feijão

4- sabonete – cidade

5- meia – sapato

6- macaco – menino

7- lua – rua

8- faca – formiga

Atividade 17

Apresentar para as crianças uma folha com as palavras abaixo e pedir que elas façam um X onde estiver escrita a palavra BOI. (exemplo de instrução falada pelo(a) professor(a): “faça um X onde está escrita a palavra boi.”)

PERNILONGO

BOI

FORMIGA

Atividade 18

Escreva nas linhas abaixo as palavras que seu(sua) professor(a) vai ditar.

1_____ 7_____

2_____ 8_____

3_____ 9_____

4_____ 10_____

5_____ 11_____

6_____ 12_____

Atividade 19

Escreva nas linhas abaixo palavras que você sabe escrever sozinho:

• _____ • _____

• _____ • _____

• _____ • _____

Atividade 20

Escreva uma lista com quatro brincadeiras que você conhece.

_____

_____

_____

Atividade 21

Escreva nas linhas abaixo o texto que seu (sua) professor(a) vai ditar.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Atividade 22

Professor (a), escolha um dos textos apresentados a seguir para ditar aos seus alunos.

Texto 1:

O menor cão do mundo

O menor cachorro que já existiu no mundo era do tamanho de uma fita cassete. Quando ficou adulto, ele media seis centímetros de altura e dez centímetros de comprimento. Era da raça Terrier. Em vez de caçar gatos, fugia deles. Pensavam que era um camundongo.
(*Folha de São Paulo*, Caderno Folhinha, 02/03/1991)

Texto 2:

Dona Barata

A Barata diz que tem
sete saias de filó.
É mentira da barata
que ela tem
é uma só.
A Barata diz que tem
um anel de formatura.
É mentira da barata
que ela tem é casca dura.

(Cantiga de domínio popular)

Atividade 23

Observe as fichas de palavras ao lado.

Há cinco palavras em cada uma. Faça uma cruz nas palavras que seu (sua) professor(a) vai ler para você.

Atividade 24

Faça um círculo em volta da palavra que corresponde à figura.

Atividade 25

Leia para o(a) professor(a) o que está escrito em cada quadro.

Atividade 26

Leia este texto:

O segredo da luz do sol

A luz do sol é feita de cores que você pode ver quando aparece um arco-íris no céu. É possível perceber sete cores bem diferentes, uma ao lado da outra: violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho.
(CIBOUL, Adèle. *As cores*. São Paulo: Moderna,2003. Coleção Criança Curiosa)

Agora responda:

1) Sobre o que o texto está falando?

_____

2) O que você descobriu sobre a luz do sol ao ler o texto?

_____

Atividade 27

Leia este texto:

Bichos usam disfarce para defesa

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com um galhinho, que pode ser confundido com um graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas e esperanças (tipo de grilo) que imitam tão bem uma folha que é difícil reconhecê-las.
Muitos animais usam esses truques para se defender dos inimigos. Emprestam a

cor, e às vezes a forma, dos lugares em que estão e se sentem protegidos. Os cientistas chamam esses truques de mimetismo, que significa imitação. (...)
(Fragmento da reportagem - FOLHA DE SÃO PAULO, Folhinha, 06/11/1993)

Responda:

1) Qual é o assunto do texto?

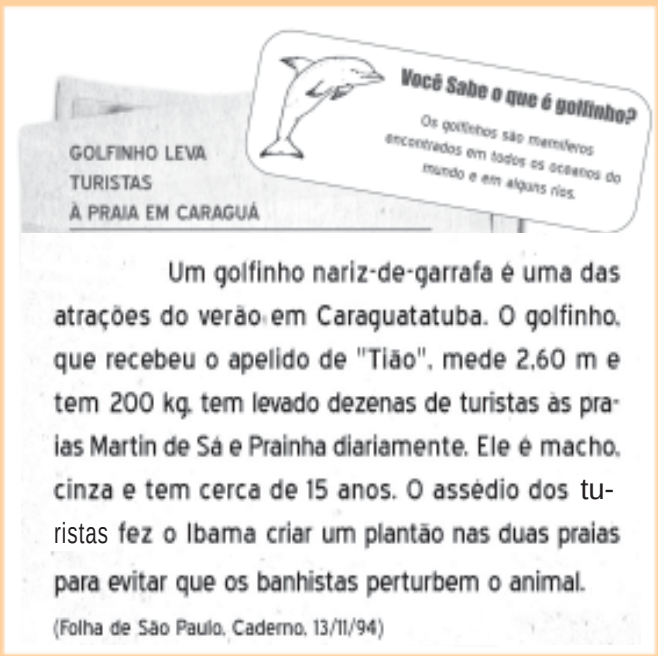
_____

2) Como os cientistas chamam o truque que os animais usam para se proteger?

_____

Atividade 28

Leia a notícia ao lado:



GOLFINHO LEVA TURISTAS À PRAIA EM CARAGUÁ

Você Sabe o que é golfinho?

Os golfinhos são mamíferos encontrados em todos os oceanos do mundo e em alguns rios.

Um golfinho nariz-de-garrafa é uma das atrações do verão em Caraguatatuba. O golfinho, que recebeu o apelido de "Tião", mede 2,60 m e tem 200 kg, tem levado dezenas de turistas às praias Martin de Sá e Prainha diariamente. Ele é macho, cinza e tem cerca de 15 anos. O assédio dos turistas fez o Ibama criar um plantão nas duas praias para evitar que os banhistas perturbem o animal.

(Folha de São Paulo, Caderno, 13/11/94)

Sobre o que nos fala essa notícia?

_____

_____

_____

_____

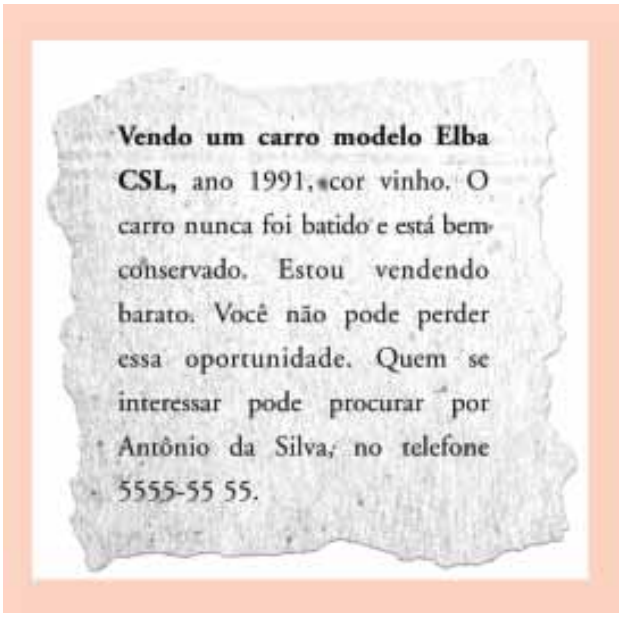
_____

Preencha o quadro abaixo com as informações sobre o golfinho.

Apelido	
Peso	
Comprimento	
Cor	
Idade	

Atividade 29

Leia o anúncio abaixo, retirado de um jornal.



Responda:

Qual o objetivo desse texto?

_____

O que está sendo vendido?

_____

Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido barato. Por que o autor diz isso no texto?

_____

Qual é o nome de quem está vendendo?

_____

Como a pessoa que estiver interessada em comprar deve entrar em contato?

_____

Atividade 30

Leia esta lista de telefones úteis:

Faça um círculo no número do telefone do **SOS crianças**.

Risque o número do telefone do **Pronto-socorro**.

Responda: qual o objetivo desse texto?

Atividade 31

Leia o texto abaixo:

Para que serve esse texto?

_____

_____

Atividade 32

Leia o texto abaixo:

O camaleão assume a cor do lugar em que se encontra. Ele também muda de cor em várias situações. Ele pode mudar de cor quando está com medo, quando está zangado e quando está apaixonado.
(CIBOUL, Adèle. *As cores*. São Paulo: Moderna, 2003; Coleção Criança Curiosa. Texto adaptado)

Responda: Qual a cor do camaleão quando ele está na grama?

Atividade 33

Leia o texto abaixo:

As minhocas são muito importantes para o homem
As minhocas abrem caminhos na terra cavando túneis. Com essa atividade elas ajudam a manter a qualidade do solo – a terra fica mais ventilada, fértil e produtiva. Assim, elas fazem muito bem para a terra e para o plantio. Por isso, em muitos lugares, elas são vendidas para o uso na agricultura.
(*REVISTA Semanal da Lição de Casa*. São Paulo: Klick Editora, nº 21, p.4-5. Texto adaptado)

Responda:

Por que o título do texto é “As minhocas são muito importantes para o homem”?

_____

_____

_____

Atividade 34

Leia o texto abaixo:

O Lobo

Apesar da má fama da história do Chapeuzinho vermelho, o lobo não é perigoso e nem ataca o homem. Ele pode ficar muito manso e a prova é que os cachorros que hoje vivem na casa da gente descendem de lobos selvagens que há milhares de anos passaram a viver nas cavernas, com nossos antepassados. (...)
(*O ESTADO DE SÃO PAULO*. Estadinho, 2/10/1993.)

Responda:

O que acontece na história do Chapeuzinho Vermelho para que o lobo tenha má fama, como afirma o autor?

_____

_____

_____

Por que a prova de que o lobo não é perigoso são os cachorros que vivem nas casas das pessoas?

_____

Atividade 35

Pelo título, que informações você acha que essa notícia vai nos dar?

Atividade 36

Professor(a), escolha entre os diferentes textos apresentados no instrumento. Você vai precisar de uma cópia do texto para ser usada pelos alunos e várias cópias onde fará suas observações do desempenho de cada um deles ao ler o texto.

Solicite a cada aluno que faça a leitura oral do texto e faça anotações de como o aluno o leu.

Atividade 37

Solicitar à criança que reescreva ou reconte (de acordo com o seu desenvolvimento) uma narrativa curta como, por exemplo:

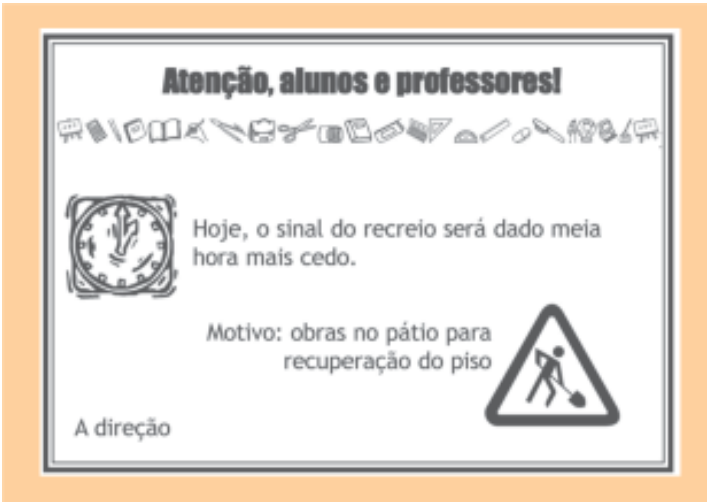
O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos brincar em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão. Moral: amigos pequenos podem ser grandes amigos.

(Brasil. Brasília: MEC, s/d. p. 8 - Atividade de apoio à aprendizagem I – versão do aluno. Fundescola/ Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – Ministério da Educação - MEC)

Atividade 38

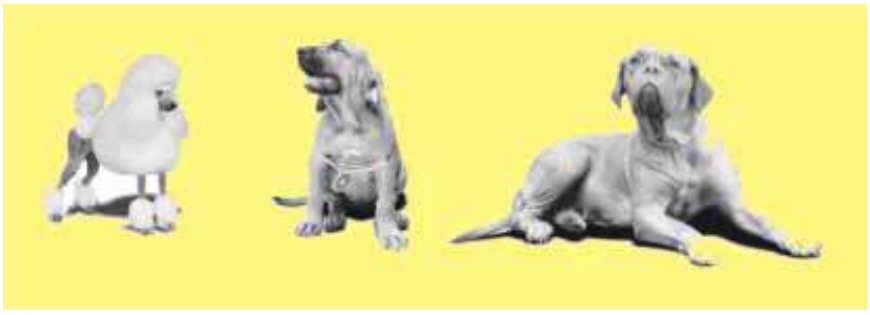
Leia o aviso que estava afixado em uma sala de aula.



Agora escreva um aviso, dizendo aos colegas e professores para não se esquecerem de que no dia seguinte a turma fará uma excursão à prefeitura da cidade.

Atividade 39

Observe os cães que aparecem nas fotos.



Escolha um cachorro e escreva uma carta. A carta deve ser escrita para algum amigo ou parente que está ausente. Conte que você ganhou um cachorro e diga:

Como ele é; o que sabe ou não sabe fazer.

Você verá que...

As atividades propostas neste Anexo estão diretamente vinculadas aos conceitos e capacidades estudadas ao longo do Fascículo 1. Algumas delas também fazem referência a aspectos que serão desenvolvidos nos demais fascículos.

Ao estudar os demais fascículos, procure elaborar novas atividades para seus alunos. Bom trabalho!

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino

fascículo 3

Ana Lúcia Guedes-Pinto (coordenação)
Leila Cristina Borges da Silva
Roseli Aparecida Cação Fontana
Maria Cristina da Silva Tempesta
Aline Shiohara (fotografia/imagens)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

Sumário

Introdução 6

Unidade I
Os tempos da leitura na sala de aula 7
Tempo, tempo, tempo, tempo 7
Jeitos e jeitos de viver o tempo da leitura na sala de aula 7

Unidade II
Os tempos da escrita na sala de aula 13
Quanto tempo tem o tempo da escrita? 13
Como as situações apresentadas podem nos ajudar a organizar o tempo na sala de aula? 18

Unidade III
Planejamento 22
Planejar: trabalhar com escolhas prévias 22
O nosso planejamento e o interesse dos alunos: como se relacionam? 22
Atividade e reflexão sobre o planejamento 24
• Nós incluímos as crianças no nosso planejamento? O ato de planejar contempla os saberes já construídos pela criança? 24
• Planejar viagens e planejar aulas: o que há em comum? 25
• E o improviso, não tem lugar na rotina? 26
• Se planejamento é sinônimo de escolhas, como fazê-las? 26
• Planejamento também é instrumento de avaliação 27

Apontamentos finais 29

Síntese 30

Referências e sugestões bibliográficas 31

Introdução

Muitos de nós, diante de uma proposta pedagógica como a que se apresenta nestes fascículos, já ouvimos de alguém, ou dissemos a nós mesmos: “Interessante! Mas como é que vou dar conta disso?”

Esse tipo de comentário revela algumas de nossas preocupações com o trabalho diário em sala de aula. Uma delas refere-se ao **tempo**. Somos cobrados a respeitar os horários e os prazos da escola, a dar conta de projetos comuns a toda a rede de ensino em que nos inserimos, a nos comprometer com a realização das festas e das reuniões, sem que nos atrasemos no andamento dos “conteúdos” a serem ensinados. Além disso, há a realização das tarefas de avaliação, de registro e de documentação estabelecidas ao longo dos bimestres e semestres letivos. Diante desse quadro tão familiar, perguntamo-nos: como vou arranjar tempo para ler todo dia com os alunos, para conversar com eles, para possibilitar que escrevam e re-escrevam seus textos, para fazer circular o que por eles foi produzido?

(...) como vou arranjar tempo para ler todo dia com os alunos, para conversar com eles....

Uma outra preocupação que esse comentário revela, e que se liga diretamente à primeira, diz respeito à organização do nosso trabalho através do **planejamento do ensino**. A que dar maior importância? Que direção e caminhos seguir? Como organizar temporalmente nossas escolhas?

Tais preocupações serão tratadas neste fascículo, em três grandes unidades:

Nas Unidades I e II, discutiremos: o **tempo que dedicamos à leitura** na sala de aula (o que lemos, como lemos, quando lemos e com que freqüência?) e o **tempo que dedicamos à escrita** (que tempo reservamos à escrita e com quais tipos de atividade o ocupamos?).

Na Unidade III, voltamo-nos para o **planejamento** tomando-o como uma ferramenta que possa contribuir de fato com as escolhas e com os trabalhos a nós solicitados a desenvolver no cotidiano da escola.

As unidades do texto foram organizadas como um exercício de análise e de intervenção. Ou seja, partimos daquilo que fazemos na escola, **descrevemos** o que ali acontece, procurando **compreender** como a escola funciona e como nosso trabalho funciona dentro dela (**análise**). Uma pergunta nos serve de guia no exercício de análise: *por que fazemos o que fazemos do jeito que o fazemos?* Em seguida, passamos a considerar as possibilidades de **modificar** nosso modo de trabalhar e o modo de funcionamento da escola, mesmo que seja um “pouquinho” (**intervenção**).

Unidade I

Os tempos da leitura na sala de aula

Tempo, tempo, tempo, tempo...

Bate o sinal. Na sala de aula, mais um dia começa. Lêem-se textos. Escreve-se na lousa e nos cadernos. A leitura e a escrita são objeto de conhecimento e instrumento para a apropriação de outros conhecimentos.

Embora saibamos da presença maciça da leitura e da escrita na escola, cabe perguntar: O que se lê? O que se escreve? Para quê se lê? Para que se escreve? Quando? Para quem? Com quem? Em que condições, lê-se e escreve-se na escola?

Atividade

Para começar nossa conversa, propomos que você escreva a rotina de seu trabalho com a leitura e com a escrita, tendo em conta as perguntas acima formuladas. Elaborar uma lista das atividades de leitura e de escrita que você desenvolve pode ajudá-lo(a) nessa tarefa.
Aproveite essa lista para pensar também em como você distribui essas atividades no dia e na semana e destaque aquelas que são realizadas ocasionalmente ou só quando sobra tempo. Registre seus apontamentos para que depois possamos conversar sobre eles.

Jeitos e jeitos de viver o tempo da leitura na sala de aula

Compostas a partir de escolhas feitas por nós (ou de escolhas com as quais concordamos ou a que nos submetemos), nossas rotinas retratam o que fazemos na classe com nossos alunos.

Analisando-as, podemos perceber com que freqüência uma atividade aparece no dia ou na semana, se essa atividade tem ou não um horário e um espaço definidos para acontecer e em que momento do dia acontece, a duração prevista para ela e como ela se relaciona com outras atividades. Esses elementos indicam o que consideramos mais ou menos importante no nosso trabalho com as crianças e o que de fato mais valorizamos no tempo que compartilhamos com elas.

De modo a melhor compreendermos como as rotinas escolares dão visibilidade a nossos objetivos e propósitos como professores, mesmo que nem sempre o percebamos, analisemos algumas situações que acontecem em nosso cotidiano escolar.

Relato 1:

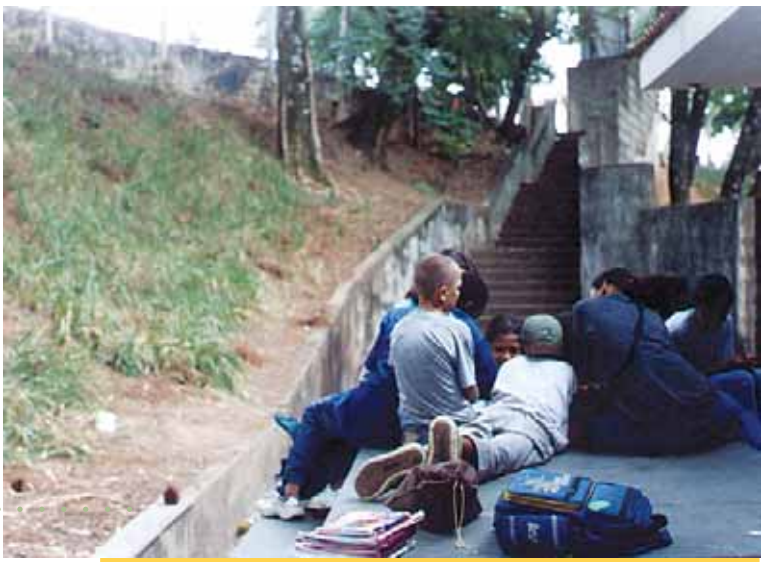
"Final do período. As atividades do dia foram terminadas. Todos estão à espera de poder voltar para casa. Afinal, mais um dia de lições e exercícios já se completou. As crianças recebem orientação para arrumar o material, organizá-lo e guardá-lo na mochila. Depois disso, dirigem-se de forma organizada para sentar-se em roda. A professora, então, pega um livro de histórias e começa a leitura em voz alta para que todos possam ouvir. As crianças começam a prestar atenção. No entanto, o sinal está prestes a tocar, as crianças e a própria professora estão prontos para sair da sala. Junto a isso, em meio à leitura que se desenvolve, de tempos em tempos entra uma funcionária na sala para avisar que tal ônibus já chegou. Algumas crianças então se levantam e seguem a funcionária. A leitura é interrompida momentaneamente e depois é recomeçada. Algumas crianças viram-se para a porta, esperando que sejam chamadas a sair da classe. Nova agitação, nova chamada por causa da chegada de um outro ônibus... E a leitura?"

Nesta cena tão corriqueira, a ponto de qualquer um de nós poder ser o professor ou a professora que a protagoniza, o que se ensina e o que os alunos aprendem com a atividade de leitura desenvolvida nessas condições?

Muitos professores resolvem ler nos últimos minutos que ainda têm para estar em sala de aula com os alunos, por considerarem que seu dever, ao final do dia, já foi cumprido. E, nesse caso, talvez esperando que essa possa ser uma maneira mais descontraída de encerrar o dia, acabam demonstrando, com sua atitude, que a leitura de histórias em voz alta é algo pouco importante, que não merece atenção já que pode ser realizada mesmo em condições adversas, como as interrupções, a dispersão e o esvaziamento da classe.

O fato de orientarmos nossos alunos para que guardem todos os materiais na mochila, para depois ouvirem a história a ser lida, indicia às crianças que essa leitura não será seguida de exercícios, o que as coloca, em certa medida, fora das tarefas próprias da aula. Além disso,

como tudo que é considerado "sério" na escola — as lições e os exercícios — foi concluído e está guardado na pasta, tudo indica que a aula já acabou e só falta esperar tocar o sinal. É possível que as crianças estejam entendendo, neste contexto, que essa leitura serve para ocupar o tempo, quando já não temos o que fazer para mantê-las quietas, até que o sinal toque.



E o que podemos nós, professores, ler nas atitudes dos alunos? Nós também podemos entender que a leitura não é considerada por nossos alunos uma atividade tão encantadora como sugerem as propostas pedagógicas, pois muitos deles mostram-se mais interessados em ir embora e a serem chamados para sair da sala, do que em nos ouvir.

Ao pensarmos assim, no entanto, nos esquecemos de que fomos nós mesmos que provocamos e montamos essa situação. Fomos nós que, mesmo sem essa intenção definida, acabamos mostrando aos nossos alunos que a leitura também serve para ocupar (matar?) o tempo que ainda resta para o final da aula.

Considerando ainda esta cena, ocorre-nos perguntar: Que investimento está sendo feito, de fato, na atividade de leitura descrita? Qual a função social da leitura nessa situação? Há realmente um espaço e um tempo para ela neste contexto?

Relato 2

Uma outra situação de rotina em sala de aula foi-nos narrada por uma professora. Leiamos seu relato e analisemos o que ela conta em sua narrativa. Antes, é importante mencionar que essa narrativa é parte do depoimento que essa professora forneceu a respeito de sua história com a leitura:

"A menina que não se chamava Maria e o menino que não se chamava João"
Essa foi uma história que eu contei para os meus alunos, em partes, porque era longa. Às vezes acontece isso, eu leio um livro que é surpresa para mim e surpresa para as crianças. Esse livro foi muito interessante, forte, mobilizou um monte de emoção. Tinha hora que eu tinha vontade de chorar. Eu falava: o que é que eu faço? Vamos dar uma respirada e amanhã a gente continua.
Tem um outro livro de poesia que a gente leu há pouco tempo. Era um livro de cores: "A história das cores". É um livro narrado em espanhol, tem as duas versões: português e espanhol. Eu li as duas versões para mim. Eles queriam, claro, que eu lesse em espanhol. Comecei a ler, eles não entenderam muito. Aí eu lia as duas versões, lia primeiro em português e depois espanhol, o espanhol depois em português. Foi essa brincadeira até o final do livro. O livro também era longo, durou sei lá quantos dias, mas teve essa brincadeira."

Qual é a idéia de organização do tempo em sala de aula presente na narrativa da professora? A professora, ao se referir a seus momentos de leitura para as crianças, diz organizá-los de modo a garantir a continuidade e a intensidade do trabalho: *"Era uma história que eu contei em partes porque era longa"* e *"O livro também era longo, durou sei lá quantos dias, mas teve essa brincadeira"*.

Você verá que...

A brincadeira também tem lugar na escola, e ela também merece ser planejada. É o que veremos no Fascículo 5 – "O lúdico na sala de aula: projetos e jogos".

Tomando como base a fala dessa professora percebemos que ela não tem a preocupação de escolher uma história curta e rápida que seja compatível com o tempo delimitado pelo período da aula. Ela afasta-se da fragmentação do tempo linear – um dia após o outro — mantendo um fluxo, uma continuidade que é dada pelo livro e pela intensidade da escuta compartilhada da história. Não é o tamanho da história que se encaixa no tempo disponível, mas o contrário: o tempo é usado e gasto conforme o desenrolar da atividade de ouvir as histórias.

A professora também menciona: "*Esse livro foi muito interessante, forte, mobilizou um monte de emoção, tinha hora que eu tinha vontade de chorar*". No momento em que lê para as crianças, ela vive o momento com intensidade. O momento da leitura em sala de aula é para ela também um momento de fruição, ou seja, de prazer.

Sabemos que a leitura como fruição ainda é vista, na escola, como um tempo desperdiçado, já que o objetivo predominante da leitura é instrutivo, ligando-se à realização de tarefas e de exercícios.

Isso acontece porque o modo como entendemos o tempo na escola e fora dela, apesar de nos parecer natural, está diretamente ligado às condições históricas. Ou seja, os modos de viver, marcar, usar e avaliar o tempo variam na história e entre os povos, relacionando-se com as diferentes tecnologias a que os grupos sociais têm acesso e com o modo como o trabalho é organizado socialmente.

Se considerarmos como o tempo era vivido na Idade Média, um período da história humana em que não existia o relógio, o trabalho industrial, o carro ou a televisão, teremos um exemplo de experiência do tempo diferente da nossa. Nesse período, analisam os historiadores, as formas de marcar o tempo e os usos que dele se faziam eram relacionados às atividades e às variações da natureza. As unidades de tempo eram definidas pela duração das tarefas: o tempo do preparo da terra, o tempo do cozimento de um alimento, o tempo que levava o couro para curtir ou para fiar-se um tapete, etc., e elas eram afetadas pelas condições naturais, de frio ou de calor, de luminosidade, dos períodos de chuva e de estio, do movimento das marés variando de uma estação do ano para outra.

Já com o trabalho industrial e com a criação do relógio, resultantes do desenvolvimento de novos conhecimentos e de novas técnicas, o tempo passou a ser definido e medido através de unidades externas às atividades de trabalho, externas aos ciclos da natureza, externas à vida.

Dividido, subdividido e ordenado em segundos, minutos e horas, esse tempo externo a nós, que passa e não volta, tornou-se o maestro que rege todas as instâncias de nossas vidas.

Foi Comenius, o autor da Didática Magna, o primeiro a sistematizar, em 1657, as rotinas escolares com base no funcionamento do relógio e da tipografia. Preocupado em organizar uma escola que ensinasse tudo a todos de modo padronizado, eficiente e rápido, Comenius defendia a idéia de que o funcionamento dessas duas máquinas, baseado na divisão ordenada e complementar de tarefas, deveria ser o modelo para a organização da escola.

O relógio marcando um tempo impessoal, ordenava a atividade de todos os alunos e do professor sob um mesmo ritmo, estabelecia com precisão os intervalos de trabalho e de repouso, delimitando seu início, duração e término, para que nem um minuto fosse desperdiçado.

Nesse contexto, uma prática da leitura que não contemple uma aplicação, como o é a leitura fruição, é condenada por ser vista como desperdício de tempo. Além disso, o fato de não terminarmos, até o final do dia, todas as atividades iniciadas, também costuma ser analisado como falta de planejamento e de organização. Para evitarmos esse tipo de julgamento, escolhemos as histórias mais curtas, limitamos o tempo dedicado a atividades de fruição, acreditando, de modo ingênuo, que em quaisquer condições garantimos o aprendizado da leitura e da escrita a nossos alunos.

Você verá que...

No fascículo 4 desenvolveremos melhor esta questão: a leitura na escola não precisa ser sempre acompanhada de exercícios; afinal, a leitura já é, em si, uma atividade.

O relato da professora, entretanto, nos mostra como a leitura-fruição, por ela valorizada, pode ser planejada e ter seu lugar garantido diariamente, ao ser experimentada na escola do mesmo jeito que é praticada na vida cotidiana por muitos leitores. Ou seja, lê-se um pouco a cada dia.

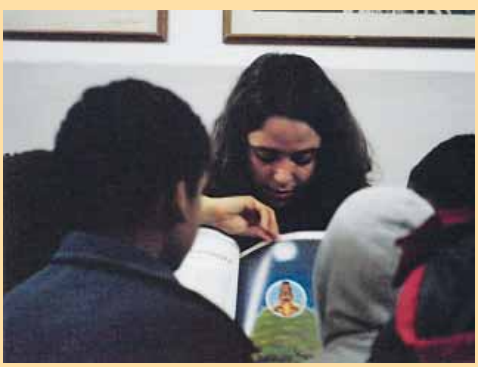
Com esse modo de conduzir a leitura, a professora possibilita que também na escola, a aula se encerre, mas a leitura nela iniciada, não.

Para relacionarmos a discussão que viemos fazendo com as experiências que cada um de nós tem vivido nas salas de aula, propomos dois exercícios: um de análise e outro de intervenção.

Reflexão

Exercitando a análise:

Procure lembrar quantas vezes você realizou atividades de leitura de histórias para seus alunos e registre como foi que aconteceu: qual o nome da história e em que momento de sua aula ela foi feita? Seus alunos se envolveram com a atividade? Se você acha que a atividade foi um sucesso, liste e escreva as razões para isso; caso não tenha sido bem sucedida, também procure levantar hipóteses que possam explicar o não sucesso.



Após refletir sobre isso, o que você acha que pode ser importante para que a atividade de leitura de histórias em voz alta seja gostosa?

Atividade

Praticando

Faça uma lista das histórias que você já leu e de que mais gostou. Depois encontre os livros dessas histórias e organize um planejamento em que cada dia da semana você deverá ler para sua classe.
A cada dia de leitura feita, depois de acabar a aula, anote e registre em uma folha de seu caderno suas impressões de como foi esse momento, quais as dificuldades que você sentiu para realizá-lo, quais foram as reações dos alunos e se deixou de realizar alguma outra atividade para garantir a realização da leitura da história (indique a atividade que foi substituída pela leitura da história).
Planeje mais uma semana de leitura, realize-a e anote novamente suas impressões, dificuldades, reação dos alunos e alterações em sua rotina habitual.
Após essas duas semanas, retome suas anotações e verifique como se materializou seu planejamento. Observe e compare se a cada vez que realizou a atividade planejada, ela saiu tal qual o pensado. Veja em que medida ou em que aspectos o planejamento permitiu que a atividade fosse bem desenvolvida.
Analise e anote o que você considera que ficou faltando em seu trabalho em função das atividades suprimidas e que aspectos dessas atividades foram garantidos pela realização da leitura da história.

Unidade II

Os tempos da escrita na sala de aula

Quanto tempo tem o tempo da escrita?

No tópico anterior, enfatizamos as atividades de leitura, destacando que nós, professores, lemos com as crianças e para as crianças em diferentes momentos do dia ou da semana e o fazemos de modos distintos e com interesses diversos. Essa diversidade de modos de ler e os interesses implicados nas leituras imprimem a elas durações distintas. *No fascículo seguinte serão abordados os temas da organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura e as muitas possibilidades de praticar a leitura na escola.*

Com relação à escrita, também podemos dizer que se escreve bastante na escola, mas que é importante descrevermos **o que se escreve, para quê, para quem e como**, pois só assim visualizaremos quais as práticas de escrita que de fato temos valorizado em nosso trabalho docente e que o tempo que dedicamos a elas.

A exemplo do que fizemos com o tema *leitura*, analisemos três situações de *escrita*. A primeira delas é uma parte do depoimento de uma professora sobre sua história escolar. As duas outras são relatos de experiências desenvolvidas por professoras de 1ª série.

Relato 3

> ***"Eu me lembro que esperei na maior ansiedade a hora de entrar na escola. Só que quando eu entrei na 1ª série, chorava muito e não queria ir mais. Eu queria escrever, não queria ficar copiando o alfabeto, um montão de vezes seguidas... Eu já sabia escrever o meu nome, que minha irmã tinha ensinado, sabia formar algumas palavras, mas a professora não me deixava escrevê-las. Lembro que escondido dela eu tentava copiar e ler palavras escritas nos cartazes feitos por alunos da turma que usava a mesma sala em outro período."***

Esse depoimento chama nossa atenção para o fato de que as crianças chegam à escola desejosas de aprender, ansiosas por escrever e ler. Afinal, convivem com a escrita fora da escola, com maior ou menor intensidade, sabem de sua importância em nossa sociedade, sabem que têm algum conhecimento sobre ela, mas que também desconhecem muitos de seus segredos. Elas têm expectativa de que os adultos lhes ensinem e usem a escrita com elas.

No entanto, ao enfrentarem os exercícios rotineiros de cópia do alfabeto, sentem-se frustradas em suas expectativas, porque esse tipo de atividade é muito distante das funções comunicativas e expressivas da escrita que elas observam fora da escola.

Em suas experiências com as práticas sociais da escrita elas percebem que quem lê e escreve fora da escola, o faz com alguma finalidade, como registrar idéias, documentar fatos, anotar lembretes, comunicar-se com alguém, etc. Assim sendo, é difícil para as crianças enxergarem na cópia do alfabeto algo além do que ela é: o aprendizado do traçado convencional das letras. Um aprendizado necessário, mas longe de ser suficiente para alguém que deseja ler e escrever.

Na falta de sentido imediato para o desejo de ler e escrever, a cópia se torna, aos olhos das crianças, perda de tempo, tarefa árdua que ocupa o tempo que poderia ser dedicado às tentativas de ler e escrever. É um tipo de investimento, que quanto mais prolongado for durante o dia escolar, mais afasta a criança das práticas sociais de escrita.

Você verá que...

No fascículo 1 vimos que o conceito de Letramento leva em consideração os usos das habilidades de ler e escrever em práticas sociais; portanto, em situações significativas de leitura e escrita.

Nessas condições, de acordo com o depoimento apresentado, a possibilidade de aprender a escrever na escola é vivida, pela criança, como desobediência. Experimentadas escondido da professora, nas brechas que sobram do tempo investido nas cópias, as atividades de ler e de escrever tornam-se para a criança uma aventura solitária e fugaz.

Relato 4

"O fato de eu ler, todos os dias um livro para minha sala, tem a ver com esse meu gosto pela leitura por que, se eu não gostasse de ler, eu não faria isso. Eu fui escrever hoje uma carta com eles para a D[1]. Eu estava com as crianças escrevendo e eles tinham que contar algumas coisas que eles faziam na escola. A primeira coisa que eles lembraram foi assim: "A gente lê muita história". Uma coisa que eu achei muito legal ter vindo deles é que eles disseram: "A gente lê", não é a professora quem lê mas é: "A gente é quem lê". Eles fizeram uma relação de um monte histórias que eu li, e que nem eu lembrava que tinha lido para essa turma. Para você ter idéia de como aquilo foi marcante para eles! Outro ponto: o cuidado que eles têm com o livro, por exemplo. Quando acontece o empréstimo de biblioteca, ao observar seus comportamentos em relação ao manuseio e conservação, percebo que foi uma coisa que eu passei para eles, principalmente em função do modo de me relacionar com a leitura, com os livros."

Em sua narrativa, a professora, cita alguns eventos que fazem parte da rotina de trabalho estabelecida com as crianças: a leitura coletiva em voz alta, a escrita de cartas pelas crianças na proposta de correspondência entre escolas e a ida à biblioteca.

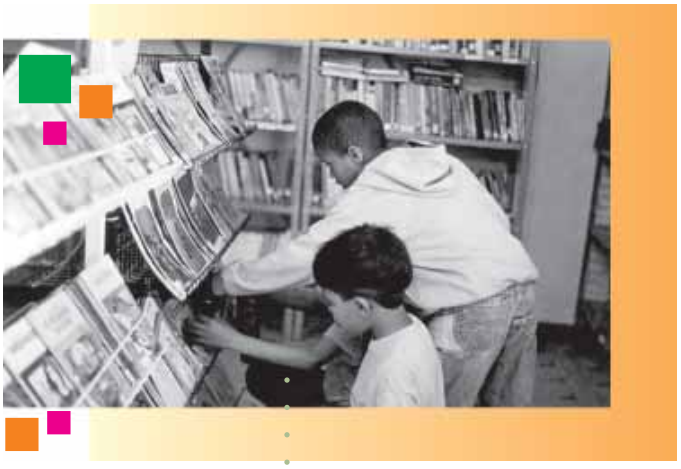
Esse modo de referir-se à presença da leitura e da escrita no cotidiano de sua sala indicia que as práticas de escrita e de leitura orientam-se pelo uso real que ambas têm na vida das pessoas.

---

[1] Refere-se a uma professora de outra turma e escola com a qual as crianças estavam se comunicando por meio de cartas.

Sua rotina de trabalho não se reduz a exercícios ou lições de leitura e de escrita que não são contextualizados.

Em seu relato, a leitura de histórias, o uso da biblioteca, a vivência de práticas reais com diferentes gêneros textuais — como a literatura e a carta — aparecem como atividades integradas ao seu trabalho pedagógico, que se tornam familiares para as crianças. Tão familiares a ponto de as crianças assumirem-se como leitoras.



Isso se evidencia no relato da professora, quando ela faz referência às cartas que as crianças escreveram sobre suas atividades na escola. Nessas cartas, elas destacam a importante presença da literatura no seu cotidiano e escolhem contar sobre as histórias narradas em sala.

Essa familiaridade que as crianças demonstram em relação à leitura nos mostra como o acesso à biblioteca e a participação em momentos coletivos de leitura favorecem e as levam a se aperceberem de que estão se apropriando dessa prática e de suas funções sociais. Tanto, que elas se incluem como leitores, o que leva a professora a comentar, orgulhosa, em seu depoimento: *Uma coisa que eu achei muito legal ter vindo deles é que eles disseram: "A gente lê"*.

Seus dizeres indicam também que partes do seu tempo de trabalho diário em classe são dedicadas para ler e para escrever junto com as crianças, em práticas colaborativas que possibilitam a participação de todos os alunos, mesmo daqueles que ainda não dominam os aspectos mais técnicos da escrita.

Ao escreverem cartas com a ajuda da professora crianças experimentam-se na autoria do texto escrito, um texto que circula de fato e é lido por outra(s) pessoa(s), além da própria professora. As cartas lidas e respondidas mobilizam, por sua vez, novos momentos de escrita, que sustentam e expandem suas experiências iniciais de escrita para o outro.

Relato 5

A professora Luciana trabalha com crianças que estão em processo de aquisição da escrita e da leitura, em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. Ela propôs, no início do ano, um trabalho de registro (parcial) das histórias de vida das crianças de sua sala. Para isso, ela organiza diariamente com a turma uma roda que conta com a presença do responsável por uma das crianças (mãe, pai, avó, tia —

necessariamente alguém que tenha disponibilidade e acompanhe a criança mais de perto).
O responsável pela criança costuma levar alguns objetos que ajudam a lembrar a história dela, tais como roupas e sapatos, fotografias, e conta um pouco da história de quando a criança era ainda um bebê, a partir do roteiro elaborado coletivamente pela turma. O roteiro possui perguntas sobre como era a alimentação da criança, sobre suas travessuras, a escolha do nome etc. Algumas pessoas não levam objetos (por se tratar de crianças de camadas populares nem todos possuem fotografias, por exemplo), mas todas elas contam a história das crianças.
A professora fez a opção por registrar a história de cada criança e organizar com elas um álbum com texto e fotografias das memórias da turma. Como escrever um texto (extenso) sobre sua história de vida pode tornar a tarefa demasiadamente penosa para a criança em processo de aquisição da escrita, a professora tem o papel de escriba da sala. Ou seja, ela mesma registra as informações e lê para os alunos os textos assim produzidos para que eles sugiram mudanças na sua organização e em seus modos de dizer. Como o projeto é registrar a história de todas as crianças da turma, ele vai sendo desenvolvido ao longo do ano, podendo durar até o seu final.

Você verá que...

No Fascículo Complementar leremos outros relatos de professores que propuseram atividades a partir de elementos da história da vida das crianças.

Nas vivências descritas pela professora, o princípio que também parece reger as atividades desenvolvidas por ela é a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, colaborativas e situadas (variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita).

Como seus alunos ainda não escrevem convencionalmente e com maior habilidade, ela se torna *escriba* (escritora) do grupo. Nesse papel, ela não só vai organizando com as crianças o roteiro de entrevista e o texto resultante dela, como também vai compartilhando o próprio ato de escrever, pois um texto não é uma mera transcrição da fala: é uma forma de organização das idéias. Assim, como interlocutora e escriba, a professora dá uma forma ao texto que resulta das anotações feitas durante a entrevista.

Ao ler para o grupo o texto produzido, a professora possibilita às crianças o exercício da revisão, discutindo a seqüência e os modos de dizer que nele aparecem, aprovando-o ou sugerindo mudanças.

O relato, tal qual está escrito, sugere que a

Você verá que...

No fascículo 7 leremos um relato de atividade em que a professora pergunta a seus alunos: "Vocês sabem o que é um escriba? Antigamente, há muitos anos atrás pessoas adultas não sabiam escrever. Aí elas procuravam alguém que soubesse escrever para escrever para elas. Essas pessoas que sabiam escrever eram os escribas. Hoje eu vou ser um escriba aqui."
Nesta e em outras situações, no fascículo 6, analisaremos em detalhes situações de escrita e reescrita de textos coletivos.

professora, ao planejar com as crianças modos de ter acesso a suas histórias e de registrá-las, assume-se como agente de **letramento**, promovendo com seus alunos a possibilidade de utilizarem a escrita em uma situação real de registro, documentação. Nessa situação, as crianças estão em contato com regras e modelos de escrita e também com o seu uso social, tais como o registro da memória e da história.

Mais do que uma atividade isolada de produção textual, o projeto de registro e organização das histórias de vida das crianças é também uma atividade de leitura, visto que a documentação produzida, ao longo de sua realização, e o registro final do trabalho, podem, além de constituir o acervo da biblioteca, ser também uma maneira de mobilizar a escola para a leitura e a escrita como atividades permanentes. Caso a escola não tenha uma biblioteca, o registro final pode ser um material de leitura disponível na sala de aula.

Você verá que...

Outras sugestões para formação de acervo, bibliotecas ou salas de leitura, para ampliação do repertório dos alunos e maior contato deles com os livros estarão disponíveis no fascículo seguinte.

Atividade

Vamos a mais um exercício de análise e de intervenção. Preencha o horário semanal desenhado abaixo com as atividades de escrita que você realiza com seus alunos.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	Recreio	recreio	Recreio	recreio	Recreio

Atividade

Em seguida, analise e liste o que a criança aprende sobre as práticas de leitura e escrita quando realiza cada uma dessas atividades. Preencha a tabela abaixo com os aprendizados que você identificou em cada atividade.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	Recreio	recreio	Recreio	recreio	Recreio

Você faria alterações na sua rotina? Justifique. Caso você tenha considerado a possibilidade de alterações, indique quais seriam elas.

Como as situações apresentadas podem nos ajudar a organizar o tempo na sala de aula?

Nos relatos apresentados, a leitura e a escrita desenvolvidas pelas professoras ocupam um lugar distinto na rotina escolar. A duração, a intensidade e o modo como o tempo é vivido pela professora e pelas crianças, em cada uma delas, também são bem diferentes.

No primeiro relato analisado a atividade da roda de leitura realiza-se em condições não favoráveis à participação dos alunos, parecendo preencher as sobras de tempo que aparecem na rotina escolar. No relato nº 3 a atividade escolhida pela professora – cópia do alfabeto – tem um tempo assegurado e valorizado por ela na rotina, mas esse tempo não é experimentado como relevante pela criança que protagoniza o episódio. Essa criança, para realizar seu desejo de aprender a ler e escrever, vive intensamente os pedaços de tempo que sobram na rotina estabelecida pela professora.

Nos demais relatos a leitura e a escrita têm um tempo assegurado para sua realização, funções em comum para os professores e para seus alunos e são realizadas com regularidade. E é a regularidade dessas atividades que permite, aos professores, avaliar o sentido que ouvir histórias e registrá-las por escrito passam a ter para seus alunos.

O fato de terem esse tempo assegurado na rotina escolar e a constância com que se realizam indicam, nos dois casos, que essas atividades são importantes para os professores, que se preparam para realizá-las, tanto em termos materiais quanto organizacionais.

Ou seja, para assegurar a realização diária da roda de leitura, o professor escolhe o que vai ler, prepara-se para essa leitura, garante a ela um tempo adequado para acontecer sem interrupções, sem dispersão e de modo a ser compartilhada com todos os alunos do começo ao fim. Ele se prepara materialmente, assegurando-se desse modo o acesso a um acervo de obras para a leitura.

No caso da escrita como registro da história dos sujeitos o professor organiza a seqüência em que os responsáveis pelas crianças virão à escola, combina o horário e o dia em que cada um conversará com a turma, dispõe do material necessário para o registro do depoimento, prepara as crianças para a realização desse tipo de atividade. De modo a garantir condições adequadas para um projeto de longa duração como esse, o professor organiza, etapa a etapa, ao longo dos dias, semanas e meses de sua realização.

No caso da escrita das cartas, o professor garante seu envio para outra turma, reserva tempo para a leitura das respostas recebidas e para a escrita de novas cartas.

Todo o investimento que as duas professoras mencionadas anteriormente fazem na realização dessas atividades envolve tempos: o tempo do seu planejamento, o tempo da sua preparação, o tempo do acontecer no momento da aula, quando está diretamente com as crianças.

Por sua vez, o tempo do acontecer na sala de aula também circunscreve tempos: o tempo de duração da atividade como um todo, o tempo a ser assegurado para cada uma de suas

partes e para as intervenções de seus participantes. Por exemplo, o tempo que calculamos para a realização de uma atividade de produção de textos é diferente quando consideramos o texto como algo escrito pelo aluno para ser lido e corrigido pelo professor. Ou quando o consideramos como uma atividade de interlocução pela escrita, que envolve leitores e um processo de elaboração que necessita do rascunhar de idéias e da revisão, tanto durante a própria escrita, quanto depois de um certo distanciamento em relação a ela.

Você verá que...

Outras sugestões para formação de acervo, bibliotecas ou salas de leitura, para ampliação do repertório dos alunos e maior contato deles com os livros estarão disponíveis no fascículo seguinte.

Os tempos investidos em cada uma das atividades, por sua vez, articulam-se a outras atividades que também compõem a rotina escolar. Ou seja, como parte da organização do dia, a leitura feita pelo professor e a escrita como registro da história ou como correspondência situam-se como atividades relevantes, entre outras atividades igualmente relevantes porque são necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita como práticas sociais.

Assim, para ensinarmos as crianças a ler, a escrever e a utilizar a leitura e a escrita como meios para a apropriação e elaboração de outros conhecimentos, precisamos garantir-lhes o acesso a essa diversidade.

A diversidade é garantida por uma rotina composta por atividades que possibilitem às crianças elaborar a leitura e a escrita em suas muitas funções, gêneros e estilos, conhecer e explorar seus suportes diversos – como o livro de literatura, o jornal, as revistas, os textos científicos, as enciclopédias e livros didáticos, os Atlas, os dicionários, etc. — e também dominar seus aspectos técnicos, relativos ao uso do código da escrita, tais como exercícios de codificação e decodificação.

Em uma rotina assim organizada, cada atividade tem sentido e importância em sua relação com as outras tantas atividades que, com ela, compõem nosso dia e nossa semana. Assim, a roda de leitura, como um momento de contato com a literatura, integra-se a momentos de leitura e compreensão de textos do livro didático, de produção e reescrita de textos, de elaboração de comentários sobre notícias lidas ou ouvidas e de realização de exercícios de decodificação, análise e reconhecimento da palavra, entre outros. É no conjunto dessas atividades diversas que se amplia o vocabulário, que se exercita a cópia de informações pertinentes a um fazer ou de produções coletivas não impressas, que a leitura ganha fluência, que as normas da língua são aprendidas, que o traçado das letras se consolida.

As atividades diárias e semanais não se complementam apenas pela diversidade que garantem, mas também pelos saberes e processos comuns que elas envolvem, possibilitando, no seu conjunto, a imersão do aluno no mundo da escrita e a articulação entre os tempos investidos pelos professores e pelos alunos para sua realização.

Por outro lado, muitos pesquisadores e estudiosos da escola criticam várias atividades e as nomeiam como “atividades sem sentido”.

E o que torna uma atividade sem sentido? Uma atividade torna-se sem sentido quando nos esquecemos de seus limites e de sua necessária articulação com outras atividades. Nesses casos, acabamos por investir excessivamente em uma ou outra atividade, o que resulta em situações de especialização desastrosas, que bem conhecemos hoje, tais como o aluno copista que não sabe

ler, o aluno que não escreve palavras erradas do ponto de vista ortográfico, mas não sabe compor um texto, etc.

O investimento excessivo em algumas atividades decorre de nosso desconhecimento daquilo que elas possibilitam ao aluno elaborar em termos do conhecimento sobre a escrita e do sentido que têm para a prática social da leitura e da escrita. Por desconhecermos o alcance e os limites das atividades de leitura e de escrita, também perdemos de vista como elas se complementam.

RETOMANDO

Vimos no fascículo 1 uma série de capacidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização relacionadas à leitura e à escrita. Se julgar necessário, lembre-se destas capacidades relendo os quadros e a ficha de avaliação diagnóstica do fascículo 2.

No sentido de nos alertar para a diversidade, a constância e a complementaridade entre as atividades, necessárias à apropriação e elaboração das práticas sociais de escrita por nossos alunos, a construção de uma rotina torna-se relevante. O fato de o dia-a-dia e a semana escolares serem compostos por momentos diversos, possibilita à professora e às crianças organizarem-se para as atividades, construindo os sentidos do tempo e os sentidos de seus aprendizados. Ou seja, o que se ensina e o que se aprende em cada um dos momentos da rotina escolar? Qual o valor – escolar e pessoal – que se atribui a cada uma das atividades que neles se vive? Mediados pela rotina, professor(a) e alunos e mesmo os professores e professoras da escola entre si, em suas interlocuções sobre o trabalho, localizam-se no tempo e nas atividades, organizando as condições necessárias para que o conhecimento da leitura e da escrita possa acontecer de fato e se consolidar.

Reflexão sobre a rotina:

Volte às primeiras anotações que você fez sobre a rotina no início deste fascículo. Das atividades que você listou inicialmente, quais delas você retiraria de sua rotina e por quê? De quais delas você mudaria a freqüência semanal e por quê? Que atividades não contempladas você incluiria na rotina e que ajustes faria para garantir essa inclusão?

Unidade III

Planejamento

Planejar: trabalhar com escolhas prévias

Comenius, conforme citado anteriormente, já anunciava no século XVII que o estudo na escola deveria ser distribuído por anos, meses, dias e horas. Apontava também a necessidade de se apresentar ao aluno um caminho fácil e seguro de pôr o conhecimento aprendido em prática e com bom resultado. Havia também, já naquela época, a preocupação de oferecer uma escola em que houvesse menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e que, ao contrário, ensinasse aos alunos mais recolhimento, mais atrativos na arte de aprender e que esse aprendizado fosse mais sólido e trouxesse progresso a quem o adquirisse.

Segundo definição do dicionário Houaiss, *planejamento é o serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; um conjunto de procedimentos, de ações visando à realização de determinado projeto.*

Na escola sempre ouvimos falar de planejamento. Temos a semana de planejamento, data de entrega de planejamento, revisão do planejamento, atualização do planejamento. No entanto, na maioria das vezes em que somos lembrados ou cobrados do planejamento, ele vem acompanhado de tarefas que julgamos burocráticas e para as quais não vemos utilidade ou sentido na rotina escolar.

Propomos neste texto fazer uma reflexão sobre o que vem a ser planejamento. Não o burocrático e sem sentido que muitas vezes nos vemos solicitados(as) a fazer, mas um planejamento que possa contribuir para a realização de um trabalho intencional e também para nossa tarefa de formar alunos com maior domínio dos conhecimentos que a escola deve trabalhar.

Tomemos o planejamento como uma ferramenta que possa contribuir de fato com as escolhas e com os trabalhos, os quais nós professores e professoras somos chamados(as) a fazer nas escolas brasileiras — escolas que, ao longo da sua história, nunca tiveram um número tão grande e tão diversificado de alunos.

O nosso planejamento e o interesse dos alunos: como se relacionam?

Há tempos temos acompanhado as discussões que problematizam a não-inclusão dos saberes dos alunos no planejamento escolar. É comum ouvirmos: *"Deve-se partir da realidade do aluno"*; e isso não parece nenhuma novidade nos meios escolares. Porém, quando nos damos conta de que é chegada a hora de planejar nossas aulas, essa afirmação tão presente nas discussões entre os educadores nem sempre ganha visibilidade nas ações educativas.

Algumas vezes a resolução dos exercícios contidos nos livros didáticos ocupa a maior parte do tempo das aulas, ou melhor, ocupa quase todo o tempo do ano letivo. Resulta daí uma idéia de

que trabalhando o livro didático não se faz necessário um planejamento cuidadoso, detalhado, ou ainda, de que não se faz necessário planejar "aula a aula" — já que tudo parece tão previsto, tão pronto e acabado em suas páginas.

Entretanto, até mesmo quando elegemos o livro didático como nosso material de trabalho permanente, o planejamento e a organização do nosso trabalho são essenciais. Ler os textos, os exercícios, selecionar páginas, inverter a ordem das unidades, acrescentar idéias, levar uma música ou um filme relacionados a um conhecimento abordado no livro, questionar dizeres ali presentes, são posturas que requerem de nós educadores uma atitude diferente daquela de somente escrever no caderno o número a que corresponde a unidade do livro didático que se pretende desenvolver naquela semana: *Hoje vou dar a unidade 1 do livro didático, amanhã a unidade 2 e assim por diante.* Quando optamos por escrever apenas o número da unidade a que corresponde o trabalho, estamos mostrando com essa atitude que o nosso planejamento reduz-se somente a uma aceitação do livro didático, tal como ele é.

Há uma perspectiva de ensino que acredita em um planejamento flexível e capaz de considerar a realidade da criança. Defende a necessidade de voltar-se diariamente para o já feito e de reorganizar a rotina, de modo a adequá-la a cada realidade educacional.

A maneira de trabalharmos com o livro didático, ou ainda, com os conteúdos escolares, não precisa necessariamente ser sempre a mesma; nem é desejável que seja. A maneira como o usamos faz diferença no trabalho pedagógico, porque o livro didático não se traduz como o planejamento em si, ele pode vir a compor parte desse. Sabemos que todas as crianças têm direito ao acesso e domínio do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, porém a maneira de trabalharmos com esse conhecimento é que pode ser distinta daquilo que vem definido e posto pelos livros.

A idéia de partirmos de assuntos que estejam mobilizando o grupo depende do contexto no qual a escola está inserida. Como exemplo, podemos citar uma professora que trabalhou em suas aulas diferentes artigos de jornais sobre as enchentes que ocorriam no bairro onde a escola estava situada. As crianças recontaram os artigos oralmente dando suas opiniões e depois as registraram em um texto coletivo. Nesse caso, trata-se de uma prática pedagógica de uso da escrita que contempla as necessidades sociais e não somente as necessidades definidas internamente pela escola.

A professora que organizou tais textos com seus alunos reconhece que todos eles têm o direito de aprender como organizar as informações oralmente e por meio da escrita. Ao selecionar uma determinada problemática vivida no bairro, a professora planejou

Você verá que...

O Fascículo 6 é inteiramente dedicado ao Livro Didático, "um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico" e também "o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças".

suas aulas. Em seu planejamento de trabalho a professora partiu da realidade do aluno, mas não permaneceu nela. Assumiu como perspectiva que o próprio conhecimento também se transforma.

O convite que fazemos, então, é para tomarmos o planejamento como possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e decisão. Aquele professor ou professora que analisa sua classe aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar.

Somos nós os responsáveis por ouvir, respeitar e considerar o interesse dos alunos, e também somos nós os profissionais que decidem, escolhem e têm autoridade para definir qual o trabalho mais adequado a ser implementado.

Quem está na sala de aula trabalhando com os alunos sabe que não são só os seus interesses, ou só o que eles gostam de fazer que devem ser contemplados no planejamento. Somos nós a autoridade da sala de aula, responsáveis pela relação ensino-aprendizagem e pela escolha de ações que resultem no aprendizado do aluno. Ou seja, é importante partir do interesse dos alunos, mas quem planeja e decide o trabalho somos nós.

Nesse sentido, o planejamento define-se como um instrumento didático necessário, flexível e inacabado. Por exemplo, dificilmente um professor que, no início do ano, planeja pela primeira vez suas aulas pode prever uma enchente que mobilizará seus alunos e que esse fato abrirá excelentes perspectivas de trabalho.

Para contemplarmos imprevistos como a enchente, por exemplo, trabalhamos com a idéia de dois planejamentos. Um "cheio"[2], elaborado previamente, contendo os objetivos, os conteúdos e as estratégias didáticas específicas para cada série e um "vazio", que contemple os imprevistos trazidos pelos alunos ou pelo próprio professor. A partir da idéia de *planejamento cheio* e *vazio* fica mais fácil incorporar assuntos e acontecimentos relevantes ao grupo sem cairmos no espontaneísmo que a falta de planejamento gera.

Atividade de reflexão sobre o planejamento

Nós incluímos as crianças no nosso planejamento?
O ato de planejar contempla os saberes já construídos pelas crianças?

1. Tenha em mãos o planejamento de uma aula que você considera ter sido bem sucedida. Selecione partes desse planejamento, ou dessa aula, que contemplem ações educativas voltadas para a questão da leitura e da escrita e que demonstrem relação com algumas particularidades do grupo com o qual você trabalha.

2. Procure refletir sobre as seguintes questões: que conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita consideramos nessa aula? De que maneira esses conhecimentos se relacionam com os conteúdos previstos no planejamento elaborado por nós ou pela escola no início do ano?

---

[2] JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. IN: *Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas*, Faculdade de Educação, ano 12, n.21, jul./dez. 2003. Pelotas: FaE/UFPel, 1992 – Semestral.

Planejar viagens e planejar aulas: o que há em comum?

Segundo Amyr Klink[3], famoso navegador brasileiro, conhecido em todo o mundo pelas suas viagens solitárias "(...) existe uma diferença entre viagens e aventuras. Surfar nas ondas do Drake[4], atravessar o Atlântico ou subir o Solimões não eram aventuras. Mesmo cair na serra da Quebra-Cangalha e passar dia no mato abrindo caminho com canivete preto não teria sido uma aventura, porque eu tinha, antes de mais nada, uma bússola e um lugar para ir. Um rumo e um destino fazem a diferença em qualquer situação."

Ao ler o trecho mencionado podemos nos perguntar: o que uma viagem tem em comum com uma sala de aula? Em que as diferenças entre os conceitos de viagem e de aventura apresentados por Amyr Klink podem contribuir para refletirmos sobre a organização do nosso trabalho na escola? Por que um navegante, apesar de ter feito algumas viagens sozinho, dá em suas entrevistas o depoimento de não ter se sentido solitário em suas viagens?

Talvez, uma das possibilidades de resposta para essas questões esteja dentro desse mesmo trecho do livro *Paratii*, pois o autor diz: "*Um rumo e um destino fazem a diferença em qualquer situação"*.

Uma reflexão sobre a diferença entre o conceito de *viagem* e o de *aventura* (*circunstância ou lance acidental, inesperado; peripécia, incidente*) talvez possa nos ensinar um pouco sobre o tempo pedagógico e o planejamento na escola.

Planejam-se viagens, mudanças, rumos, construções. Planeja-se encontrar pessoas queridas, ter filhos, conhecer novas pessoas. Os acontecimentos que vivenciamos no nosso dia-a-dia, na maioria das vezes, mostram os resultados ou os efeitos dos planejamentos e das escolhas que fizemos. Na escola não é diferente: para colocarmos em prática nossas escolhas, utilizamos instrumentos. Navegadores como Amyr Klink utilizam a bússola (*"eu tinha, antes de mais nada, uma bússola")* para garantir o rumo de suas viagens e os objetivos que se quer atingir (*"e um lugar para ir")*. O planejamento, ao reunir uma série de procedimentos que pretendemos desenvolver com nossos alunos, dá uma direção ao nosso trabalho.

No entanto, ao refletirmos sobre nosso trabalho no dia-a-dia na escola, constatamos, algumas vezes, que ele tem se aproximado mais de uma aventura cheia de espontaneidade, como já citamos anteriormente, do que de uma viagem, que é planejada com cuidado e em que se considera a importância de cada detalhe.

São tantas as solicitações com as quais nos deparamos em nosso cotidiano: das famílias, das campanhas e dos projetos sociais com informações sobre saúde, alimentação, higiene, trânsito, violência e comportamento, que parece não sobrar tempo para trabalhos como os de leitura e de

[3] KLINK, Amir. *Paratii:* entre dois pólos. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

[4] Drake: nome de um canal marítimo entre a América do Sul e a Antártida.

escrita. Todos os temas trazidos para a escola são importantes, mas eles já têm espaço em outras instituições sociais. Já o trabalho com a sistematização do conhecimento sobre a leitura e a escrita cabe à escola. Cabe a nós, professores e professoras, o trabalho em favor do domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

O planejamento - a programação das atividades, a distribuição do tempo de modo a controlar o trabalho - é certamente uma das possibilidades de estabelecer uma rotina que contemple atividades de leitura e de escrita.

O planejamento da rotina é entendido como compromisso com a organização das atividades dentro do tempo pedagógico. O planejamento passa a ser visto sob a ótica da escolha e do controle do professor sobre seu próprio trabalho. Com isso, garantimos novas escolhas, que geram a liberdade para mudanças, adequações e alterações necessárias.

Para isso, não devemos ter medo nem nos livrar da responsabilidade de organizarmos cada atividade da rotina, seja ela dentro ou fora da sala de aula. Nós, professores e professoras, somos responsáveis pela articulação das várias atividades e áreas do conhecimento que compõem o trabalho de ensinar.

O planejamento da rotina é, portanto, uma tarefa que cabe a nós, professores e professoras.

E o improviso, não tem lugar na rotina?

Vale a pena repensarmos a diferença entre os conceitos de improvisação e de espontaneidade.

Espontâneo corresponde a algo não pensado, inédito, feito sem premeditação. Já a improvisação não, ela se baseia em experiências anteriores. O músico consegue improvisar um ritmo ou uma melodia em função de sua ampla e profunda experiência com a música, com o instrumento que toca, com as letras que já conhece. No nosso caso, conseguimos improvisar durante a aula quando já possuímos uma experiência mais ampla. A improvisação se realiza à medida que temos repertório, que temos vivências acumuladas.

Assim, a improvisação em uma aula não é feita de modo espontâneo, sem conhecimento anterior, de forma instintiva. Quando improvisamos em nossas aulas, buscamos fórmulas antigas, saberes já consolidados a respeito do que vem a ser uma aula, que aspectos fazem parte dela.

Onde pretendemos chegar com essa história? A improvisação, na realidade, acontece e é possível de ser realizada porque já temos um conhecimento, como professores(as), do que vem a ser uma rotina de aula e quais são os passos que devemos seguir para que o trabalho seja realizado. Em razão de sermos professores(as) e já termos feito e refeito tantas vezes planejamentos de ensino, seja do ano, do semestre, do bimestre ou de cada aula, o hábito de termos elaborado diversos planejamentos e os termos seguido ou não, permite-nos acumular um conhecimento específico sobre o que vem a ser uma aula e como ela se desenvolve.

Dominar conhecimentos sobre um determinado trabalho que deve ser realizado nos dá pistas de como proceder, mesmo quando nos encontramos com surpresas ou contrariedades em nosso trabalho pedagógico.

Se planejamento é sinônimo de escolhas, como fazê-las?

Das várias áreas do conhecimento trabalhadas pela escola, sem dúvida, uma das que mais tem sido questionada, sem dúvida, é a que se refere ao ensino da língua materna. A qualidade do domínio da leitura e da escrita apresentada pelos alunos depois de terem freqüentado vários anos de escola vem sendo considerada precária pelos próprios professores desde as séries iniciais até as universidades.

Essa preocupação tem sido discutida pelos educadores, pelos lingüistas, pelos historiadores, entre outros.

Os estudos da Lingüística Aplicada e da Pedagogia têm destacado necessidades de mudanças no ensino da língua materna de modo a adequá-lo aos valores e às exigências sociais. Por isso, sugerem, alertam, orientam e propõem alternativas mais adequadas à realidade dos alunos, dos professores e do uso da leitura e da escrita.

São os usos sociais da língua oral e escrita que devem balizar o trabalho da escola, cabendo a nós professores, principalmente das séries iniciais, aprender a: ouvir, ler, sugerir, corrigir, rever, refazer, apresentar, formar leitores e oferecer aos alunos o domínio da norma padrão do registro escrito. Por exemplo, o uso do *dicionário* em sala de aula é um trabalho que busca implementar o aprendizado da língua padrão.

Você verá que...

No fascículo 4 há uma unidade especialmente dedicada aos usos do Dicionário na escola.

No entanto, não são os lingüistas aqueles que definirão o tempo, a periodicidade, a forma e o espaço que devem ocupar as atividades sugeridas para a 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Não serão eles que apresentarão, sistematizarão e ampliarão os conhecimentos necessários ao domínio da língua materna nas séries iniciais, mas sim nós, professores e professoras, que lemos suas propostas sobre o ensino da leitura e da escrita.

Além disso, como professores(as) das séries iniciais, cabe-nos trabalhar com as várias áreas do conhecimento: Geografia, História, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Para fazermos esse trabalho, necessitamos estudar e dominar os conhecimentos específicos de cada uma dessas áreas para que estejam presentes no planejamento de aulas com atividades, com pesquisas, com trabalhos individuais ou em grupo, de todas essas disciplinas. Junto a isso, esses conhecimentos estão necessariamente articulados a atividades de leitura e de escrita, pois são ensinados, apropriados e elaborados pelas crianças através da linguagem.

Planejamento também é instrumento de avaliação

Afora o uso do planejamento como um instrumento que organiza a semana com intencionalidade, também podemos tomá-lo como material de coleta de informações e de avaliação sobre a semana que acabou. Estamos entendendo o planejamento como uma ferramenta semanal, e não como bimestral, semestral ou anual. Esses planejamentos de longo prazo são necessários para definirmos a forma da abordagem e da abrangência dos conhecimentos que serão trabalhados. Eles ajudam a escola a definir a linha pedagógica

RETOMANDO

Como vimos no fascículo 2, a avaliação diagnóstica deve incidir não só sobre o aluno, mas também sobre o trabalho do professor e o projeto da escola. Neste sentido, o planejamento é, de fato, uma importante forma de avaliação.

a ser seguida.

O planejamento possibilita uma avaliação e revisão freqüentes do nosso trabalho e dos avanços dos alunos. Por exemplo, ao analisar uma semana de aula, visualizamos quantas atividades de leitura e de escrita fizemos e o que ficou faltando.

Vejamos a seguir, a título de exemplo, um quadro de planejamento semanal feito por professoras que trabalham em uma mesma escola com alunos de 2ª série do Ensino Fundamental. Elas são parceiras de série, planejam o trabalho em conjunto e consideram que 06 aulas de Língua Portuguesa por semana é um número ideal para desenvolverem o trabalho com a língua materna.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura – ouvir história	Leitura – ouvir história	Leitura – ouvir história	Leitura – ouvir história	Leitura – ouvir história
Uma aula 1ª leitura de carta escolhida pela professora para iniciar o trabalho com esse gênero de texto. **Para amanhã:** Pedir aos alunos que tiverem qualquer tipo de carta em casa, que tragam para a escola. Professora também separa cartas para mostrar aos alunos.	**Não há aula de Português às terças-feiras**	**Uma aula** 2ª leitura de carta de outros tipos: mostrar as cartas que chegarem e identificar quem as envia e em quais situações sociais. Ler algumas cartas exemplificando os tipos: de banco, de cobrança, de familiares, empresariais, de propaganda, etc... Evidenciar diferenças de linguagem presentes nos textos.	**Duas aulas** Escolher uma carta, com ela fazer atividades de identificação, análise e reflexão sobre as regras ortográficas e as normas de escrita da carta.	**Duas aulas** Produção de uma primeira versão de uma carta do mesmo gênero trabalhado no dia anterior. **Para a semana seguinte:** A primeira versão será revista na próxima semana, até que fique adequada quanto: à ortografia, à caligrafia, à adequação do texto.
Aula	**Aula**	**Aula**		
Aula	**Aula**	**Aula**	**Aula**	**Aula**
Intervalo	**Intervalo**	**Intervalo**	**Intervalo**	**Intervalo**
Aula	**Aula**	**Aula**	**Aula**	**Aula**
Aula	**Aula**	**Aula**	**Aula**	**Aula**

Observemos ainda que, além das seis aulas, há um tempo diário reservado em todo início de período para leitura. Nesse momento, são elas quem lêem para as crianças histórias escolhidas e preparadas previamente. As professoras trazem textos de diferentes gêneros literários. As crianças também são incentivadas a trazerem sugestões de leitura que as professoras analisam, preparam e incluem no cronograma, caso considerem adequada.

No planejamento da semana, elas iniciaram o trabalho com o gênero carta. Como professoras, elas mostram diferentes modelos de carta; fazem análise do texto levantando as características desse gênero; chamam a atenção dos alunos e informam sobre os modos de diagramação; identificam com eles os diferentes momentos sociais de uso da carta e, depois dessa primeira fase de explicações e análise coletiva do texto, as professoras propõem aos alunos que comecem o processo de produção de suas próprias cartas.

Os alunos fazem uma primeira versão da carta na primeira semana e na seguinte farão a revisão, ou seja, re-escrita do texto.

Percebemos ainda que, além da leitura diária, somadas às seis aulas de Língua Portuguesa previstas, há uma quantidade grande de aulas que são distribuídas entre as outras disciplinas (Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística) previstas para essa série.

Apontamentos finais

Ao observarmos o quadro de planejamento semanal proposto anteriormente, percebemos que o tempo de trabalho é controlado e organizado por nós, professores e professoras, pois nele aparecem diferentes atividades, todas elas importantes em cada etapa da apropriação da leitura e da escrita pelo aluno.

A leitura diária de diferentes gêneros de texto foi garantida. O dia se inicia com a leitura, segue-se a ela a leitura de cartas e ainda de textos científicos, informativos e didáticos que serão trabalhados nas aulas de História, Geografia, Ciências e Matemática.

Lembremos ainda que o texto didático pode e deve ser levado para as aulas de Língua Portuguesa para ser lido, interpretado e analisado como um dos muitos gêneros textuais.

Analisando o modo como o tempo pedagógico e o planejamento de ensino têm sido organizados na escola e considerando as exigências crescentes para a melhoria da qualidade do trabalho realizado por nós, professores(as), voltemos à pergunta com a qual abrimos esse fascículo:

Como é que eu vou dar conta?

Conforme procuramos destacar, ao nos referirmos ao planejamento, estamos diante de escolhas, de intencionalidades. Os textos, os temas, os conteúdos, os conhecimentos, os assuntos explorados, o tempo e o ritmo a ser seguido para a realização de cada trabalho são organizados e estipulados por nós. É claro que essa organização e essas escolhas sempre se realizam por meio da relação que temos com nossos alunos.

O planejamento visa a organização do nosso tempo pedagógico dentro da nossa rotina. Como lemos na introdução desse texto, *vamos nos voltar para aquilo que fazemos na escola, **descrever** o que ali acontece, procurar **compreender** como a escola funciona e como nosso trabalho funciona dentro dela: por que fazemos o que fazemos do jeito que o fazemos (análise) e também considerar como podemos **modificar** nosso modo de trabalhar e o modo de funcionamento da escola...*

... mesmo que seja um pouquinho (intervenção).

E esse pouquinho pode fazer toda a diferença...

Síntese

Nesse fascículo tratamos da organização do tempo existente na dinâmica da vida escolar. Enfatizamos os tempos da leitura e da escrita. Mostramos como esses tempos são diversificados e como possuem uma dinâmica própria. E também o modo como são organizados através do planejamento.

Ao analisarmos nosso planejamento de ensino e os vários modos como ele acontece, pudemos compreender a importância dessa ferramenta em nosso trabalho pedagógico. Pela forma como planejamos nosso dia-a-dia, demonstramos os valores e princípios que norteiam nossa ação pedagógica com os alunos em sala de aula.

Vimos ainda que pode ser por meio do planejamento que efetivamos nossas intenções de mudança. Isto é, se não estamos satisfeitos com nossa prática pedagógica e os resultados de nosso trabalho com os alunos, podemos, como um primeiro passo, alterar e reorganizar esse trabalho pelo planejamento.

No fascículo seguinte encontraremos orientações e sugestões a respeito da formação, da organização e do uso da biblioteca escolar e das salas de leitura, e também do uso do dicionário. Com certeza essas orientações e sugestões poderão nos ajudar a ampliar e dinamizar nossa prática pedagógica, favorecendo o ensino da leitura e da escrita.

Referências e sugestões bibliográficas

CERTEAU, Michel de. *Invenções do cotidiano: artes de fazer.* Petrópolis: Vozes, 1994.

COMÉNIO (Comenius), José Amós. *Didáctica Magna* (4ª ed.) Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. De que tempos a escola é feita? In VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.) *Tempo e espaços de formação.* Chapecó: Argos, 2003.

FONTANA, Roseli A. Cação; e CRUZ, Nazaré. *Psicologia e Trabalho pedagógico.* São Paulo: Atual, 1997.

HÉBRARD, Jean. "O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma." (entrevistado por Ana Galvão, Antônio Augusto Batista e Isabel Frade). In *Presença Pedagógica.* Vol. 06, N. 33. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. IN: *Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas*, Faculdade de Educação, ano 12, n. 21, jul./dez. 2003. Pelotas: FaE/UFPel, 1992 – Semestral.

KLEIMAN, Ângela B. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. e MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e constituição do saber.*Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLINK, Amyr. *Paratii: entre dois pólos.* (2ª reimpressão) São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

MEC. *Política de Formação de Leitores*. (Versão Preliminar) Brasília, abril de 2005 (mímeo).

PINTO, Ana Lúcia Guedes. "Hora do Conto: momento de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade." In *Revista da Educação.* N. 03. Campinas: Sindicato dos trabalhadores no serviço público municipal de Campinas, 1996.

POSSENTI, Sírio. "Existe a leitura errada?" (entrevistado por Marildes Marinho). In *Presença Pedagógica.* N. 40. Belo Horizonte: Dimensão, jul/ago, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura

fascículo 4

Adriana Silene Vieira
Célia Regina Delácio Fernandes
Márcia Cabral da Silva
Milena Ribeiro Martins

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

Sumário

Introdução 6

Unidade I
Biblioteca Escolar 7

Biblioteca escolar. Para quê? Como utilizá-la? 8

Reflexão sobre a organização e os usos da biblioteca e das salas de leitura 10

Livros grossos ou finos? Com figuras ou sem figuras? Que tal ouvirmos a opinião do leitor? 11

E as escolas que não possuem biblioteca? 13

Os suportes dos textos na formação do leitor 16

A ilustração dos livros infanto-juvenis 17

Unidade II
Atividades de Leitura 21

Leitura: uma prática social na escola 21

E na sala de aula, como ficam a leitura e a escrita? 23

O acesso ao acervo e o papel do(a) professor(a) 25

Situações de leitura 28

A leitura nossa de cada dia 29

Atividades de leitura 31

Unidade III
Uso do dicionário 34

O uso do dicionário na escola 34

E na sala de aula? Como podemos utilizar o dicionário? 36

Outras atividades de leitura na sala de aula, com base no dicionário 37

Síntese 43

Referências bibliográficas 44

Introdução

Caro(a) Professor(a),

Neste fascículo vamos refletir, especialmente, sobre a importância da Biblioteca escolar ou da sala de leitura, apontando elementos relacionados à sua organização e possibilidades de uso. Analisaremos também diferentes modalidades de leitura e a fundamental mediação do(a) professor(a) ao longo desse processo. Além disso, discutiremos a relevância do Dicionário como aliado no dia-a-dia da sala de aula.

Várias razões nos fizeram pensar em construir este material, voltado para a organização e o uso da biblioteca escolar, salas de leitura ou mesmo um cantinho de leitura na sua escola.

Vivemos em uma sociedade imersa em letras e imagens. A pessoa que ainda lê com dificuldade e não consegue estabelecer relações entre os sentidos do texto e o mundo à sua volta encontra sérios impedimentos para tomar parte dos eventos sociais que envolvem o **letramento** e para usufruir os bens culturais — por direito, de todos. Verifica-se, então, a grande necessidade de formarmos alunos leitores e produtores de textos, motivo pelo qual a leitura precisa ocupar lugar central no currículo escolar das séries iniciais.

Por tudo isso, convidamos você, professor(a), a embarcar conosco nessa história. Nossa intenção maior é criar um espaço de reflexão, onde, juntos, possamos apontar alternativas criativas para o dia-a-dia do seu trabalho com os alunos. Podemos contar com você e com toda a sua experiência, não é mesmo?

RETOMANDO

Aludimos aqui ao conceito apresentado no fascículo 1: "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita."

Unidade I

Biblioteca Escolar

Para começar, vamos acompanhar as primeiras experiências de leitura de uma professora e as marcas que ficaram em sua vida:

Relato 1:

Foi assistindo ao filme Central do Brasil, vendo as cartas de Dora, viajando no tempo, lembrei-me que, por volta dos 9 anos, tive uma oportunidade de colocar o que havia aprendido na escola para ajudar a minha vizinha. D. Luzia, que lavava roupa para acrescentar no orçamento doméstico, solicitou a minha mãe que me deixasse fazer o "rol" das roupas lavadas, e, assim, lembro-me emocionada e nitidamente daquele momento, da importância do saber ler e escrever que senti ao poder ajudá-la, relacionando peça por peça e somando o valor a ser cobrado. Lembro-me perfeitamente do orgulho que senti em ser capaz de fazer a tarefa; foi ali naquela oportunidade que descobri o valor de ser uma pessoa alfabetizada e, então, letrada; foi naquele momento que pude dar sentido a tudo que já tinha aprendido.

Este foi sem dúvida um momento marcante para a construção da aprendizagem da leitura e da escrita e também a contribuição de meu pai, que sempre comprava livros e contava historinhas dos nossos autores brasileiros, como Monteiro Lobato. Muitos livrinhos chegavam às minhas mãos com lendas, que me levavam muito longe e mexiam com minha criatividade e emoção.

Portanto, ainda cedo, descobri que a leitura e a escrita são fundamentais para explicar fatos, acontecimentos e processos, que ocorrem na natureza, na sociedade e no pensamento humano, mas, principalmente, para ajudar a transformar a própria pessoa.

(Kátia, professora e aluna do curso de Pedagogia).

O depoimento desta professora traz tantos elementos interessantes para nossa conversa, não acha?

As suas primeiras experiências com a leitura e com a escrita mostram como não estamos falando de atos isolados, que dizem respeito apenas ao ambiente da escola. Ao contrário, no dia em que esta professora utilizou seus conhecimentos para colaborar com uma vizinha, estabelecendo relações com a vida em sociedade, ficou claro para ela que não estava apenas *alfabetizada*, mas também *letrada*.

Por isso ela nos transmite uma grande carga de emoção ao relembrar a importância da leitura e da escrita nas trocas, nos eventos sociais de que tomou parte, ainda menina.

Outro elemento muito importante foi o convívio com seu pai em um ambiente rico em

diferentes tipos de leituras. A professora nos fala do contato com autor expressivo da literatura infanto-juvenil brasileira, Monteiro Lobato, e relembra como as histórias também chegavam de muito longe, despertando-lhe criatividade e emoção.

Achamos que ela tem toda razão! Como formar pessoas leitoras, criativas, envolvidas, se não houver um ambiente adequadamente organizado para este fim? Daí, a necessidade de pensarmos na organização e no uso da biblioteca escolar, das salas de leitura. Afinal, grande parte das crianças brasileiras não tem como comprar livros e, como passa considerável tempo de sua vida na escola, esses espaços ganham importância duplamente.

É hora, portanto, de refletirmos sobre a biblioteca e suas funções. Para nos inspirarmos, que tal acompanhar outra história de leitura?

Biblioteca escolar. Para quê? Como utilizá-la?

Relato nº 2

Minhas lembranças de leitura e de escola, espaços para se aprender as coisas da vida.
Antes mesmo de meu ingresso na escola, que ocorreu lá pelos 3 anos e meio, eu já tinha uma grande afinidade com a leitura e a escrita. Estava inserida em um ambiente onde os livros, lápis e papel estavam pela casa, pois meu tio e padrinho estava estudando para o vestibular, o primeiro de muitos que fez. Minha avó tinha verdadeira adoração por livros e em nossa casa havia várias coleções como: Delta Larousse, Monteiro Lobato, entre outros. Ela não havia concluído o primeiro grau, mas possuía um conhecimento geral de dar inveja a muito letrado. Para nós, netos, havia uma coleção que era o fascínio: O Tesouro da Juventude. Ainda lembro bem de sua capa vermelha, com letras douradas, que enchiam nossas noites de histórias e canções, que vovó, além de contar, nos deixava manusear. Desde que com o devido cuidado – dizia.
(Carolina, professora e aluna do curso de Pedagogia).

Repare bem como este depoimento nos ajuda a refletir sobre funções e usos da biblioteca escolar: *"Estava inserida em um ambiente onde livros, lápis e papel estavam pela casa"; "em nossa casa havia várias coleções", "capa vermelha, com letras douradas, que enchiam nossas noites de histórias"* e a figura de uma avó, que, além de contar histórias, ainda *"nos deixava manusear os livros, desde que com o devido cuidado"*.

Esses nos parecem elementos essenciais para começarmos nossas reflexões sobre os significados da biblioteca escolar e as possibilidades de sua utilização.

E por que afirmamos isso? Em primeiro lugar, a biblioteca é por excelência o lugar de acesso a livros, coleções, periódicos, jornais, gibis. Enfim, aos mais variados tipos e alternativas de material impresso. Além disso, espaço com lápis e papel, para que um leitor inspirado tenha a chance de fazer os seus registros, copiar um poema que o fascinou, um título de romance para recomendar a um colega, ou simplesmente para escrever algo de seu interesse.

RETOMANDO

Nos fascículos anteriores já nos referimos à necessidade de oferecer ao aluno diferentes gêneros e suportes de textos. Trataremos deste assunto ao longo de todo o curso.

Na verdade, todas essas alternativas podem ser uma ocasião singular para se fazer uso das práticas de leitura e de escrita que circulam socialmente: registrar, lembrar, seduzir, orientar. Não é assim que usamos a leitura e a escrita na vida?

Um outro elemento fundamental para a compreensão deste espaço diz respeito ao acesso à cultura, aos bens simbólicos e materiais criados pelos mais distintos grupos sociais ao longo da história da humanidade. A biblioteca pode ser, portanto, um lugar em que se possa respirar cultura e também produzi-la, como bem nos lembra Carolina.

Há pelo menos dois outros personagens que nessa história não poderiam ser esquecidos: Paulo Freire e Cecília Meireles, que você possivelmente já relaciona aos estudos no campo da Pedagogia e da Literatura. Mas, por hora, gostaríamos de trazer as suas contribuições no que se refere às funções da biblioteca e sua utilização.

Paulo Freire, em uma de suas inesquecíveis palestras, além de discutir a importância do ato de ler, refere-se também ao valor e ao sentido da biblioteca popular.[1]

Para ele, trata-se de um verdadeiro **Centro Cultural**, onde a memória viva das comunidades deveria ficar registrada. Desse modo, afasta-se da idéia bastante conservadora, que a reconhece apenas como mero depósito de livros. Incentiva-nos, por outro lado, a programarmos momentos coletivos de leitura, não só para nos aproximarmos dos textos, mas, sobretudo, para aprofundarmos a sua compreensão.

Já Cecília Meireles, além dos belos poemas que nos legou, teve grande interesse pela infância e sua educação. Talvez por isso, na década de 1930, tenha inaugurado a primeira biblioteca infantil de que temos notícia no Brasil. Localizava-se no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. Havia seções de livros, enciclopédias, coleções, miniaturas, folclore infantil. Tudo que poderia, enfim, interessar aos pequenos leitores e onde eles pudessem se movimentar com liberdade e prazer. A educadora criou naquele espaço momentos programados para leitura, pesquisa e entretenimento.

Acreditamos poder extrair dessas experiências importantes lições. Afinal, foi-se o tempo em que a idéia de biblioteca era a de um lugar austero para se entrar e contemplar as capas dos livros de longe, sem poder levá-los para casa emprestados ou escolhê-los livremente. É bem verdade que no passado, no tempo dos reis e rainhas, a biblioteca já foi pensada como uma redoma de vidro, a que só uns poucos iluminados — e alfabetizados — tinham acesso. Se retornarmos no tempo, à Idade Média, por exemplo, era comum encontrarmos os livros manuscritos, de natureza religiosa, copiados e guardados pelos monges. Assim, o saber permanecia entesourado nas bibliotecas dos mosteiros e restrito a algumas pessoas.[2]

Veja também...
O romance *O nome da Rosa*, de Umberto Eco, também trata deste assunto: do acesso restrito aos livros no período medieval. Há um filme, com o mesmo nome, baseado nesta obra.

[1] Ver a este respeito: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 36a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

[2] Ver a este respeito, dentre outros, SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis*: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002; CAMPOS, Arnaldo. *Breve história do livro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, Instituto Estadual do Livro, 1994.

Reflexão sobre a organização e os usos da biblioteca e das salas de leitura

Contudo, professor(a), é para uma direção bastante oposta a essa que queremos convidá-lo(a) a organizar e pensar nos usos da biblioteca e salas de leitura na sua escola.

Livre acesso aos livros de todas as formas, tamanhos e cores; ambiente acolhedor, onde todos queiram estar; opções de leitura para todos os gostos e idades; esses nos parecem ingredientes essenciais para a sua organização inicial e, é lógico, sem esquecer de muitas outras alternativas que você possa criar, pois, afinal, é você quem conhece o grupo de crianças com o qual trabalha, seus sonhos, histórias e interesses.

Então, mãos à obra e vamos caprichar na organização de nossa biblioteca, sem esquecer, porém, que o leitor é a parte mais importante dessa história.

Não custa, entretanto, observarmos juntos alguns detalhes que podem fazer a diferença:

1. Os livros das bibliotecas têm, em geral, uma etiqueta com um código classificatório e podem estar agrupados de acordo com diferentes critérios: por assunto, por sobrenome do autor, por título. A classificação dos livros ajuda no momento da consulta porque os organiza de acordo com uma lógica universal. Esta é, aliás, uma das funções exercidas pelo bibliotecário. Mas, na ausência do especialista, podemos pensar em seções organizadas segundo um critério prévio, que possa facilitar a localização de uma obra, indicada, por exemplo, por uma determinada cor fixada na lombada do livro e em um canto da estante. Indicamos algumas sugestões: verde: literatura geral; verde claro: literatura infanto-juvenil; azul: obras de referência como dicionários e enciclopédias. Vale aqui qualquer outro critério útil que você possa criar.

2. Mesas e cadeiras do tamanho adequado ao leitor, com papel e lápis para anotações.

3. Um canto iluminado, com almofadas, onde os pequenos, especialmente, e aqueles que assim o desejarem possam se acomodar para lerem e ouvirem histórias;

4. Um espaço diferenciado para organizar revistas, gibis e jornais, como cestos de vime, caixas de papelão forradas ou outro material que seja acessível em sua comunidade.

5. A organização de um fichário para catalogação das obras que compõem o acervo e registro do movimento de empréstimo. Na impossibilidade deste recurso, sugerimos a organização de um caderno simples, com os registros de recebimento e saída dos livros. O importante é que você crie uma forma de organização do acervo que seja compreendida por você e por todos os demais usuários.

A história contada pela última professora, aquela que se apaixonou pela coleção *O Tesouro da Juventude*, também nos remete aos cuidados de uso e manutenção do acervo. Lembra das recomendações de sua avó? Pode manusear livros e coleções, desde que com o devido cuidado.

É evidente que cuidados com os objetos aprendem-se por meio do convívio social; observando o manuseio diário dos diferentes suportes de texto, nos familiarizamos com os usos, até que aquela experiência seja internalizada definitivamente. Você já reparou nas primeiras vezes que uma pessoa começa a manusear um jornal? Por suas vastas dimensões, formato e dobras, quase sempre resulta numa confusão só. E até pensamos cá com os nossos botões: "sem jeito mandou lembranças".

RETOMANDO

Vimos no fascículo 1 que "muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita". Especialmente para estas crianças, a escola é o lugar de aprender a usar os objetos de escrita, dentre eles o livro.

Como então cobrar das crianças cuidados, zelo e atenção no manuseio de livros, coleções e outros materiais impressos, se elas não estabelecerem o contato diário, não tiverem a devida experiência? Experiência constrói-se e, a nosso ver, trata-se de aprendizagem social e cultural.

Portanto, mais um cuidado que devemos ter em relação a essa organização e utilização, não é mesmo?

Livros grossos ou finos? Com figuras ou sem figuras? Que tal ouvirmos a opinião do leitor?

Outra questão muito freqüente dos professores e professoras diz respeito à relação entre a faixa etária de seus alunos e as suas leituras. Sempre ouvimos perguntas do tipo: com que idade a criança pode ter acesso a livros mais grossos? A criança que ainda não domina fluentemente a leitura pode ler livros com textos? E muitas outras questões, que dizem respeito a obras literárias, indicadas para faixas etárias específicas. Mas esse assunto é bastante polêmico e talvez não haja uma única maneira de encará-lo.

Para nos ajudar a ampliar o foco de visão, convidamos outra professora a nos contar as suas primeiras experiências de leitura:

Relato nº 3

Querida Carolina,
Pensei em lhe escrever ao remexer algumas gavetas e encontrar uma foto minha um pouco antiga. Eu estava na 2ª série do então chamado primário, com minha professora Rosana.
Lembro-me que, neste mesmo ano, ganhei de minha mãe o livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e o li com muito interesse, apesar do número de folhas. Não era um livro indicado para minha faixa etária e nele não havia figuras. Mas, ainda assim, o li vorazmente!
Fui muito incentivada a ler por meus pais. A ler e a escrever, na verdade.
(Carla, professora e aluna do curso de Pedagogia)

Mais uma vez a história nos ensina que talvez fosse bastante prudente perguntar à própria criança o que ela acha do assunto. Provavelmente, iríamos nos surpreender ao vê-la atraída por livros grossos ou finos, com ou sem figuras.

Porém, na verdade, o que está por trás da visão do livro fino para a criança na faixa etária de três anos e livro grosso para a criança na faixa etária de oito anos, por exemplo, é uma concepção bastante limitada de criança, como se ela evoluísse por estágios previamente definidos e fosse incapaz de compreender algo ainda não vivenciado.

Para reforçar essa visão equivocada, há também os catálogos de editoras, que criaram um sem-número de coleções baseadas em faixas etárias definidas.

Conforme pesquisas na área, esta é uma tendência que se acentuou dos anos 1980 em diante. Ao desenvolver uma pesquisa sobre a história do livro no Brasil, Laurence Hallewell[3] aborda os livros destinados à criança que foram editados nos anos 80. Destaca que a variedade e a produção mostraram um aumento considerável na área, atingindo mais de mil títulos.

Podemos perceber, portanto, que o mercado de livro voltado para o público infanto-juvenil cresce e, quanto mais se fragmenta a criança, mais livros podem ser vendidos. Lógica de mercado, não é mesmo?

Mas, felizmente, as pesquisas sobre a criança também se fortalecem e aprendemos com esses estudos que a criança não é um feixe de faixas etárias reunidas, um corpo biológico apenas. A criança é um ser de cultura, que, ao se relacionar com o mundo, aprende nos intercâmbios com seus pares e é capaz de modificá-lo; dotado de uma lógica singular, consegue ir além do desenvolvimento alcançado em um dado momento.[4]

Retomando a carta da professora Carla, podemos perceber que não havia problemas para a leitora em formação quanto ao número de páginas, à ausência de ilustrações naquele momento; o que parecia movê-la para a leitura era a profunda curiosidade, o seu grande nível de interesse. A mãe, ao presenteá-la com *Alice no País das Maravilhas*, agiu como uma verdadeira mediadora entre a criança e a leitura, provocando-a a ir além de seus limites.

E não seria esse o lugar mais interessante para o(a) professor(a) ocupar naqueles momentos em que precisa selecionar, indicar a leitura para as crianças, instigando-as a superarem seus limites?

Exatamente por tudo o que dissemos anteriormente, sugerimos haver mais de uma resposta para aquelas questões: um(a) professor(a)-mediador(a), que impulsiona o nível de desenvolvimento da criança ou um(a) professor(a) que a deixa restringir-se aos seus limites?

Obviamente a escolha é de cada um. Contudo, a mãe da professora de nossa última história nos parece uma educadora com a visão bastante apurada, não acha?

Para complementar a história extraída da experiência com a leitura de *Alice no País das Maravilhas*, talvez seja mesmo prudente ouvir o que alguns leitores, famosos ou não, relembram sobre diferentes tipos de leitura, especialmente as proibidas, e as modalidades que mais os atraíam.

---

[3] HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*: sua história. São Paulo: T. A. Queirós; Universidade de São Paulo, 1985, p.591.

[4] A este respeito, ver, entre outros, PERROTI, Edmir. "A criança e a produção cultural". In: ZILBERMAN, Regina. *A Produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.; VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991; VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Assim, que tal prestarmos atenção no que o escritor Joel Rufino tem para nos contar sobre os seus primeiros contatos com a leitura?

Relato nº 4

As histórias em quadrinhos, como se sabe, surgiram na imprensa americana em fins do século passado. Logo chegaram ao Brasil, mas proliferaram, de fato, após a segunda guerra. Surgem as bancas de jornal, fascinantes, oferecendo "gibis a mancheias" (...): Capitão Marvel, Flash Gordon, Brucutu, Ferdinando (...). Meu preferido era o príncipe submarino, com suas orelhas de peixe.
Minha mãe proibia. Queixava-se das mesmas coisas que muitos pais de hoje com relação à televisão: estimula a violência, o sexo precoce, a superficialidade, o banditismo... Essa proibição foi o segundo fracasso de minha mãe: o gibi ganhou mais um gozo para mim, o do proibido. Eu sonhava ganhar meu primeiro salário na vida para arrematar inteira uma banca de jornal.[5]

Joel Rufino

Esta experiência nos ensina mais uma vez que não adianta muito ficar controlando o leitor e suas escolhas. Afinal, ele sempre encontra uma brecha para fazer suas opções de leitura e tomar a direção para o caminho que lhe pareça mais interessante.

Então, será que o gibi pode fazer parte do acervo de nossa biblioteca? É recomendável para qualquer faixa etária? Outra vez, o leitor tem razão e, se queremos, de fato, estar a seu lado e ajudar a formá-lo, nada mais saudável do que lhe oferecer um cardápio bem variado e ir observando o seu crescimento, a sua fluência.

Afinal, uma das piores sensações é a indigestão, não acha?

E as escolas que não possuem biblioteca?

Em um país como o nosso, em que a realidade é sempre mais difícil do que os planejamentos, sendo preciso, muitas vezes, fazer adaptações e mudanças temporárias, para atender a prioridades, pode acontecer de não existir uma biblioteca escolar, ou de esta precisar ser desocupada, temporariamente, para ser utilizada como sala de aula. Esta situação aconteceu duas vezes na infância de Luciana, que sempre estudou em escolas públicas:

Relato nº 5

Quando eu estava na quarta-série, nossa turma foi transferida para o período da tarde, e a sala por ela ocupada era a antiga biblioteca. Não fiquei sabendo onde os livros que estavam lá foram parar, mas sei que senti pelo fato de aquele lugar, onde antes cabiam todos os meus sonhos e fantasias, ser transformado em sala de aula, além de tudo apertada... Felizmente aquele arranjo durou apenas um ano, sendo que no ano seguinte os livros voltaram para lá, magicamente!
Na segunda escola, onde fiz o colegial, hoje chamado Ensino Médio, tive outra

[5] RUFINO, Joel. Depoimento. In: CONDINI, Paulo e PRADON, Jason. *A formação do leitor:* pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 91.

vez o problema da falta de biblioteca. O espaço, em meu terceiro ano, foi desocupado para dar lugar a uma sala de aula. Isso me deixou triste, pois os livros foram empilhados no final do corredor e separados por um tapume, sem ninguém para tomar conta do acervo. Falei com o diretor da escola sobre o problema, mas este não foi resolvido naquele ano. Como não pude pegar os livros da escola para estudar para o vestibular, fui à biblioteca municipal, que ficava ao lado. Depois que entrei na faculdade, visitei aquela escola e, com alegria, descobri que os livros haviam voltado à biblioteca. **(Luciana, aluna do curso de Letras)**

Histórias como a de Luciana nos fazem refletir sobre o que fazer quando não há uma biblioteca na escola. Pensemos em algumas alternativas.

Uma delas seria o(a) professor(a), em consonância com a Direção escolar, encontrar um meio de formar um acervo e guardá-lo em um armário na sala de aula, como nos depoimentos de alguns professores, registrados na revista *Leitura, teoria e prática*:

Relato nº 6

Na sala de aula havia espaços livres para a circulação dos alunos. As mesas, encostadas umas nas outras, compunham grupos que ficavam face a face com a mesa da professora centralizando os trabalhos, com o quadro de giz às suas costas. No fundo da sala, em uma mesa, empilhavam-se revistas velhas e jornais. Em outro canto, havia um armário contendo livros de histórias infantis de propriedade da professora, uma vez que a escola não possui uma biblioteca ou uma sala de leitura, ficando assim a cargo da professora, a partir de seu interesse e seleção, a oferta de textos literários.[6]

Outra alternativa seria procurar livros em bibliotecas públicas, ou mesmo fazer uma visita monitorada a uma delas, onde os alunos poderiam fazer seus cadastros e tomar livros emprestados. Se você tiver uma classe numerosa, pode programar esta visita e dividir os alunos em duas ou três turmas, para irem à biblioteca em dias alternados, requerendo, para isso, a ajuda de um(a) professor(a) estagiário(a) ou eventual.

A escola onde Luciana estudava ficava ao lado da biblioteca pública, e ela, por iniciativa própria, a consultava. É claro que o fato de ser aluna do Ensino Médio e de ter iniciativa fizeram diferença, mas o interesse pode ser despertado por você, pois a moderna pedagogia sempre enfatiza que o(a) professor(a) é o modelo, o espelho, o exemplo.

[6] **MATA, Maria Lutgarda; Garcia, Pedro Benjamim; Dauster, Tânia. "Práticas de leitura: escola e centro de lazer." in Revista *Leitura: teoria e prática*. Ano 15. Dezembro de 1996, número 28, p.56. — O texto é um relato da observação do quotidiano de uma escola da zona sul do Rio de Janeiro, com alunos oriundos de favelas.**

Numa escola sem bibliotecas, a sala de aula pode e deve se tornar um espaço para serem colocados e expostos os livros e outros materiais de leitura. Se você costuma receber títulos das editoras ou distribuidoras, pode trazê-los para seus alunos. Outra idéia seria formar um acervo da classe por meio de doações da comunidade, campanhas ou gincanas, ressaltando a importância dos livros para a escola e para a própria comunidade. Além de livros, podem ser utilizados outros suportes de textos, como jornais, revistas, gibis, materiais de propaganda e até mesmo livros compostos pelos próprios alunos.
Os livros e demais materiais de leitura podem ser guardados em caixas de papelão, organizados por assunto. Além de serem utilizados em sala de aula, em momentos de leitura, também podem ser emprestados, ressaltando-se a importância do registro de empréstimo e do prazo de devolução. Mas a burocracia não pode afastar leitor e livro.

Diversas escolas foram contempladas com livros infantis de alta qualidade, que podem interessar a muitos alunos. Um exemplo de títulos hoje disponíveis para as escolas públicas são os 110 títulos que foram distribuídos pelo MEC no ano 2000, por meio do *Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Trata-se de um material extremamente rico e variado, abrangendo desde textos contemporâneos até os clássicos, e o manual que acompanha as obras (*Histórias e Histórias*[7]) oferece vários exemplos de trabalho com os livros em sala de aula. Além disso, pelo índice do manual o(a) professor(a) pode saber quais os títulos do acervo.

E se a sua escola tiver material para leitura, mas não tiver espaço para guardá-lo de forma organizada, como aconteceu com Luciana? Nesta hipótese, existe a necessidade de um funcionário cuidar da conservação e, principalmente, do acesso ao material de leitura. Se não houver funcionário responsável, você pode dialogar com seus pares e pedir para ter acesso aos livros da escola. Algumas vezes a falta da biblioteca é apenas temporária: no caso de os livros já terem circulado anteriormente, uma das formas de encontrar os títulos que possam interessar aos alunos é a consulta ao registro das obras que eram retiradas quando a biblioteca funcionava regularmente. Assim, junto com seus (suas) colegas e alunos, você pode selecionar e solicitar os títulos que acreditar serem significativos, retirando temporariamente alguns deles e deixando-os no armário de sua sala de aula. Pode também orientar seus alunos sobre a responsabilidade com o material, tarefa que pode ser dividida entre professores(as) e alunos. Embora este trabalho tome tempo, cria maior intimidade com o acervo.

No exemplo relatado por Luciana, não faz sentido as obras ficarem empilhadas, acumulando poeira, quando poderiam ser lidas pelos alunos, principalmente aqueles como ela, interessados pela leitura. Para tanto, é importante fazer com que os livros continuem a circular, mesmo que a escola passe um período sem o espaço apropriado. Vale ressaltar que devem ser tomadas providências para que este arranjo seja apenas temporário.

Os catálogos das editoras, que trazem as ilustrações das capas, além de outras informações importantes, também são formas de chamar a atenção dos leitores, razão por que você, professor(a), quando recebê-los, pode apresentá-los aos alunos. Mas, sobretudo, é importante que você sempre tenha curiosidade em se atualizar sobre as obras infantis, entrando em

[7] **LAJOLO, Marisa et alii. *Histórias e histórias*; guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/99. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.**

contato com editoras, livrarias, sebos e bibliotecas, pesquisando catálogos, lendo e analisando o material a ser empregado em sala de aula.

Se não houver possibilidade de organizar uma "sala de leitura", outros lugares podem ser usados para esse fim. Além da sala de aula, uma ou outra vez você pode levar seus alunos para a quadra de esportes ou o pátio, para deixá-los em contato com a natureza. Qualquer cantinho pode servir para você sentar-se com seus alunos e contar ou ouvir histórias. É o caso da professora Sandra, que utilizou a obra *De repente dá certo*, de Ruth Rocha, com uma turma de alunos:

Relato nº 7

Em meu trabalho como eventual, peguei uma vez uma turma de pré-adolescentes a quem tinha a missão de contar uma história. Havia lido o livro De repente dá certo, da autora Ruth Rocha e, acreditando que o assunto iria interessar àquele público, me propus a apresentá-lo a eles. A princípio, os alunos mostraram desinteresse pela história, preferindo outras atividades. Mas, à medida que eu fui contando, seu interesse foi despertado e ao final da história, eles se mostraram encantados.
Dias depois, encontrei alguns desses alunos na rua, já que minha cidade é pequena. Eles me cumprimentavam e diziam "de repente dá certo, não é, dona?". Fiquei muito feliz, pois esta experiência fez com que o tema da história se repetisse na prática. De repente deu certo. Por quê? Talvez porque não houve cobrança, porque a atividade foi realizada num ambiente informal e porque o texto escolhido despertou o interesse dos alunos, que tiveram empatia pelas personagens, podendo apreciar a história.
(Sandra, professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio)

O trabalho desta professora mostra que um arranjo despretensioso acabou por despertar o interesse dos alunos pela obra. Sandra escolheu uma obra que agradou ao público infanto-juvenil pelo seu tema, o amor. Os temas podem ser sugeridos depois de uma observação daquilo que agrada aos alunos. E o interesse dos leitores-ouvintes pode ser despertado pelo(a) professor(a).

Os suportes dos textos na formação do leitor

Se, diferente destas experiências, a sua escola *tem* uma biblioteca, convém conhecê-la bem para utilizá-la da melhor forma possível. Para isso, convidamos você a refletir a respeito de alguns aspectos dos materiais que lemos.

Quando pensamos em leitura, logo imaginamos um conjunto de produções escritas em papel — publicadas em livros, jornais ou revistas. Porém, não é só aí que estão os textos escritos. Lidamos com a leitura o tempo todo, já que fazemos parte de uma sociedade *grafocêntrica*, em que a escrita é parte constitutiva das mais diversas atividades do nosso dia-a-dia: há textos escritos em muros, *outdoors*, camisetas, papéis, cartões, livros, livrinhos e livrões. Estes são alguns dos diferentes suportes do texto.

Conta a Bíblia, no livro do *Êxodo*, que Moisés recebeu de Deus, no Monte Sinai, as tábuas da lei, textos escritos diretamente na pedra, que ele depois quebraria, atirando-as ao chão. Por menos usual que hoje nos pareça, a pedra também foi um suporte da escrita. E, depois dela, papiros e pergaminhos foram utilizados com a mesma função, com a vantagem de serem mais leves e, portanto, mais portáteis.

Você sabia que, além do tipo de material utilizado na confecção de livros, também houve variações, ao longo dos séculos, no seu formato? Até meados do século V d.C., os textos eram publicados em forma de rolo. E, como podemos supor, o manuseio do rolo era diferente do manuseio do livro. O formato da publicação interfere na forma como o leitor lida com o texto, como ele o manuseia, como ele escolhe o lugar onde pode ler o texto.

Será que isso ainda vigora nos dias de hoje? Pense, por exemplo, na maneira como lemos uma enciclopédia, encadernada com capa dura, pesada, e na maneira como lemos um livro de bolso ou uma revista.

Parece que a leitura é diferente, não acha? Alguns livros, por exemplo, podem nos acompanhar para todos os lugares, outros não.

Os formatos dos livros nos transmitem informações importantes a respeito de suas destinações. Mesmo que isso não seja uma norma absoluta, as enciclopédias e dicionários costumam ter um formato tradicional, facilmente identificável pelos leitores. Da mesma maneira, edições de obras completas também trazem no seu aspecto material informações a respeito da destinação, dos objetivos do editor e do escritor.

RETOMANDO

Vimos no fascículo 1 que ao longo do processo de alfabetização a criança deve conhecer os usos e funções sociais da escrita. Para isso, é necessário que ela aprenda a "reconhecer e classificar, pelo formato, diversos suportes da escrita"; "identificar as finalidades e funções da leitura de alguns textos a partir do exame de seus suportes"; "relacionar o suporte às possibilidades de significação do texto."

Atividade de pesquisa e reflexão:

Procure verificar na biblioteca de sua escola os aspectos materiais dos livros de que a escola dispõe. Compare diferentes edições de um mesmo texto — edições antigas, atuais, textos integrais, adaptações, antologias. Procure também observar livros antigos e veja que tipos de procedimentos eram usuais há algumas décadas ou séculos. E depois disso, reflita e discuta com seus colegas: se você fosse editor, como faria o projeto gráfico de um livro? E se fosse publicar os seus próprios textos, que elementos você faria questão de escolher?

Os escritores em geral se preocupam com este tipo de coisa — que, ao contrário do que pode parecer para alguns, não é apenas um detalhe.

A ilustração dos livros infanto-juvenis

Os livros destinados à infância recebem, muitas vezes, cuidado especial no que diz respeito a seus aspectos gráficos — ilustração, capa, tipo e tamanho da letra, cores das páginas e das letras, relevo, tamanho do livro, tamanho do texto, interação entre texto e ilustração, disposição de textos e imagens na página do livro, etc. O escritor, o editor, o ilustrador, o designer e outros profissionais participam das escolhas destes elementos gráficos. Em geral, este tipo de trabalho interfere na nossa maneira de ler. Nós não lemos apenas o texto, lemos todo o livro.

Alice, personagem de Lewis Carroll, observando o livro que sua irmã lia, aborrece-se e pergunta: "*Pra que serve um livro sem figura nem conversa?*"[8] E Mário Quintana, quase um século depois de Carroll, também defende a presença de ilustrações, mas feitas pelos próprios leitores:

Da Paginação
Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos — gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas — que passarão também a fazer parte dos poemas...[9]

E você, o que acha disso?

É claro que há livros sem ilustrações que são muito interessantes. Mas não podemos desprezar o fato de que as crianças (sobretudo elas, mas os adultos também) se interessam muito pelas ilustrações dos livros.

Atividade

Que tal fazer com seus alunos uma atividade de ilustração e edição? Eles podem ler um determinado texto que você escolher, sem ilustrações, e depois podem fazer as suas ilustrações para o texto. Estes textos ilustrados, encadernados por eles mesmos, podem integrar o acervo da biblioteca da escola. E assim, nos anos seguintes, novos alunos lerão livros ilustrados pelos colegas da mesma escola.

A ligação bastante íntima que estabelecemos durante a leitura entre palavra e imagem é um dos motivos pelos quais as ilustrações ganham espaço e dignidade no mundo das letras. Os ilustradores se profissionalizaram e hoje desempenham um importantíssimo papel na produção de livros, motivo pelo qual devemos abrir os olhos para os significados de seu trabalho, estimulando novos leitores a perceberem as funções das ilustrações nos livros que lêem. Segundo alguns estudiosos do assunto[10], a ilustração não tem a função apenas

RETOMANDO

No fascículo 3 vimos outra proposta de produção de material a ser incorporado à Biblioteca escolar: o livro contendo histórias da vida das crianças. Pode-se construir, ao longo dos anos, uma seção da biblioteca apenas com produções da comunidade escolar!

[8] CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. [tradução: Ana Maria Machado] São Paulo: Ática, 1997. p.13.

[9] QUINTANA, Mário. *Apontamentos de história sobrenatural. Poesias*. São Paulo: Círculo do Livro, 1976. p. 228.

[10] Para saber mais, veja, sobretudo, o artigo do escritor e ilustrador Luís Camargo: "Para que serve um livro com ilustrações?" publicado em JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.273-301. E também o livro do mesmo autor: *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

de ornar ou elucidar o texto, mas ela também dialoga com ele, nem sempre representando o que o autor escreveu.

Ao mesmo tempo em que lemos os textos, lemos também as ilustrações. Se isso é verdade, então as ilustrações podem modificar a compreensão, podem interferir na leitura.

Há escritores que ilustram, eles mesmos, seus livros, como é o caso de Ângela Lago, Eva Furnari, Luís Camargo, Ricardo Azevedo, Roger Mello e Ziraldo, dentre outros. E há também livros feitos apenas de imagens, que podem ser lidos inclusive por crianças que estão na fase inicial da aquisição da leitura e da escrita. Veja por exemplo o livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado, que ganhou da Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil o prêmio de "melhor livro sem texto".

Atividade de pesquisa e reflexão:

Você conhece outros livros como este, sem texto? Compartilhe com seus colegas a sua informação. Analise as estratégias de leitura necessárias para a compreensão de um livro sem texto.

Assim como a ilustração faz parte do livro, a imagem também desempenha importante papel no processo de leitura. As descrições feitas pelos escritores muitas vezes nos estimulam a construir imagens: trata-se da associação entre palavra e imagem, construída por meio da leitura. Vejamos, por exemplo, num livro que conta as aventuras de Perceval, um cavaleiro medieval, da corte do Rei Arthur, como o narrador nos apresenta uma personagem:

RETOMANDO

A leitura das ilustrações é uma das estratégias utilizadas por leitores para antecipar conteúdos de textos e fazer inferências (vide fascículo 1).

Nessa mesma noite, o rei, a rainha e os barões fazem grande festa a Perceval (...). Festejam toda a noite, mais o dia seguinte. Depois, no terceiro dia, vêem chegar uma donzela sobre uma mula amarela, que guia com a mão direita, duas tranças negras às costas. Homem jamais viu ser tão feio, mesmo no inferno! Homem jamais viu metal tão baço como a cor de seu colo e das mãos. Outra cousa porém era bem pior: os dois olhos, dois buracos não maiores que olhos de ratos. O nariz era um nariz de gato, os lábios de burro ou boi, os dentes amarelos como gema de ovo. A barba era a de um bode. Peito corcunda, espinha torcida. Ancas e ombros mui bons para o baile. Outra corcunda nas costas, pernas tortas como vara de vime, também próprias para a dança.[11]

O livro de onde esta citação foi extraída não traz nenhuma ilustração. Porém, a narrativa é feita de forma tão plástica, como neste trecho, que podemos imaginar e visualizar cenas, cenários e personagens. Um ilustrador que quisesse reeditar este livro com outro projeto gráfico poderia se valer desta característica da narrativa medieval para produzir as ilustrações. E nós, leitores, construímos em nossa imaginação as ilustrações que (ainda) não foram feitas.

[11] TROYES, Chrétien. *Perceval ou o romance do Graal*. [tradução: Rosemary C. Abílio]. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.85.

Atividade de Pesquisa e Reflexão

Procure também na biblioteca de sua escola os livros ilustrados. Verifique quais são as ilustrações que mais agradam às crianças, os ilustradores que se destacam, do ponto de vista deles. Estimule-os a comparar diferentes ilustrações de um mesmo texto, em edições diferentes do livro. Se você puder, troque idéias a esse respeito com seus (suas) colegas e também com professores(as) de Educação Artística. Certamente surgirão boas descobertas!

Unidade II

Atividades de Leitura

Leitura: uma prática social na escola

Para que nossos alunos se tornem leitores, efetivamente, e para que a leitura seja uma prática social em suas vidas, é preciso que ela comece a se tornar uma prática relacionada a esta dimensão também na escola — porque, para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais e ambiente de leitura.

Alguns escritores, ao contarem como começaram a ler e a se interessar pela escrita, referem-se às bibliotecas com as quais tiveram contato em sua infância, bibliotecas de seus pais e avós. João Ubaldo Ribeiro, por exemplo, refere-se com encantamento à grande quantidade de livros que havia em sua casa, em Aracaju:

Relato nº 8

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara.[12]

Dada a situação sócio-econômica do nosso país, ter uma biblioteca em casa, ter uma casa repleta de livros é algo impensável para a maioria dos nossos alunos, para a maioria dos leitores brasileiros. A escola, então, é a grande biblioteca para muitos deles. É claro que, como dissemos anteriormente, se houver uma outra biblioteca em sua cidade, será bem interessante que você, em sincronia com a Direção da escola, planeje uma visita de toda a turma à biblioteca. Assim multiplicará as possibilidades (suas e dos alunos) de acesso aos livros.

Clarice Lispector, no conto "Felicidade Clandestina", criou uma situação bastante diferente desta vivida por João Ubaldo: a de uma menina que desejava ardorosamente ler as *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, livro que uma amiga de escola tinha, mas que insistia em não lhe emprestar. Ela finalmente conseguiu ter o livro, por intervenção da mãe de sua amiga. Quando finalmente ela o teve em suas mãos, ficou deslumbrada:

[12] RIBEIRO, João Ubaldo. Um brasileiro em Berlim. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995. p. 137.

"Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima das minhas posses (...) Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade."[13]

Na história destas duas crianças, uma que tinha muitos livros, e outra que não tinha, a leitura desempenhou um papel fundamental, transformador e lúdico. Você não acha que nossas crianças de hoje também merecem este tipo de experiência?

Observe que, nas duas histórias, a leitura e o acesso aos livros se dão por intermédio de outro leitor, ou de outros leitores, que compartilham com a criança uma experiência vivida, uma história lida e apreciada. Na vida de muitas crianças, é o(a) professor(a) que desempenha esta função de apresentar-lhes os livros, ajudá-los a escolher um dentre os vários títulos, estimular a leitura de alguns livros em particular, ensinar a maneira de ter acesso aos livros, por meio das bibliotecas.

Atividade de pesquisa e reflexão:

Para as reflexões a respeito da prática de leitura na escola, converse com seus (suas) colegas professores(as) e com membros da comunidade escolar (por exemplo, outros funcionários da escola, pais de alunos) a respeito das histórias de leitura de cada um deles. Como foi que vocês aprenderam a ler? Que livros marcaram as suas infâncias e adolescências? Que livros vocês gostariam de compartilhar com outros leitores? Compartilhar livros é oferecer ao outro um pouco do prazer que tivemos, e também uma possibilidade de estabelecer com o outro um diálogo a partir da leitura.
Neste tipo de conversa, provavelmente aparecerão práticas de leitura que historicamente foram deixadas de lado pela escola, tais como a leitura de folhetos de cordel, de fotonovelas, gibis e outras publicações. Procure prestar atenção às práticas de leitura da comunidade: isso pode ajudá-lo a planejar e a diversificar as atividades de leitura da escola, que devem servir não só para conhecer melhor a cultura local e valorizá-la, como também para ampliar o repertório de leitura dos alunos e ampliar seu acesso a outros tipos de textos.

Esta tanto pode ser uma atividade prévia às aulas, feita só entre pais, professores(as) e funcionários da escola, como também pode ser feita com o envolvimento e a cumplicidade dos alunos, que assim tomarão contato com as diferentes práticas de leitura de sua família e de sua comunidade.

[13] LISPECTOR, Clarice. "Felicidade Clandestina" in O primeiro beijo e outros contos. Antologia. 9a ed. São Paulo: Ática, 1994. p.54-55.

E na sala de aula, como ficam a leitura e a escrita?

É importante que, na sala de aula, a leitura e a escrita não sejam atividades secundárias, que não ocupem apenas o tempo que sobrou no finalzinho da aula. Leitura e escrita precisam ser planejadas, como **atividades cotidianas**, não só entre os alunos, mas também entre nós, professores e professoras.

RETOMANDO

Levamos em consideração, aqui, toda a discussão lida no Fascículo 3 a respeito da necessidade de planejamento das atividades didáticas e de organização do tempo pedagógico.

Há diversas maneiras de se fazer isso, vários caminhos, cada um deles com vantagens e desvantagens, porque sabemos que nem tudo funciona da mesma maneira em turmas diferentes. Converse com seus (suas) colegas professores(as), compartilhe com eles(as) as suas estratégias de leitura: a sua experiência pode ser muito interessante para outro(a) professor(a), e vice-versa.

Você, como leitor ou leitora experiente, pode ler com seus alunos e pode ler para os seus alunos. Pode também contar histórias. E pode usar as histórias lidas e ouvidas como estímulo para a escrita dos alunos. Não porque o texto lido seja necessariamente um ponto de partida para um exercício. Às vezes, a leitura se encerra em si mesma. Podemos ler e depois fazer um exercício de escrita, como também podemos ter **atividades de leitura** que não sejam acompanhadas de exercício algum, porque a leitura já é, em si, uma atividade.

Sabemos que muitas vezes os leitores (fora da escola ou estimulados pela escola) escrevem para os escritores dos livros de que gostaram! Muitos escritores relatam as conversas que tiveram com seus leitores, as cartinhas que receberam deles! Monteiro Lobato não só recebia cartas de seus leitores e escrevia para eles, como também os inseria em suas histórias: alguns leitores, então, passaram a fazer parte das histórias do *Sítio do Picapau Amarelo*[14]. Era o que a leitora criada por Clarice queria fazer: morar no livro.

RETOMANDO

Lemos no fascículo 3: "Ao escreverem cartas com a ajuda da professora crianças experimentam-se na autoria do texto escrito, um texto que circula de fato e é lido por outra(s) pessoa(s), além da própria professora." Numa atividade de troca de correspondência com outras escolas ou classes da mesma escola, as crianças podem usar como tema as leituras feitas, suas opiniões, recomendações, etc.

Nossos alunos, leitores em formação, podem aproveitar a leitura para dialogar (por meio da escrita) com os escritores dos livros de que gostaram, como também podem dialogar com outros leitores, de perto e de longe. É muito comum lermos nas páginas de jornais e revistas resenhas de livros e filmes, e em função destas resenhas decidimos ler ou não um livro, assistir ou não a um filme. Este tipo de troca de idéias e informações entre leitores pode ser feito dentro da própria escola, formando uma rede de leitura: leitores escrevem recomendações de leitura e assim entram em contato com outros leitores, de hoje ou de amanhã.

Um jornalzinho escolar, por exemplo, pode ter seções a respeito das leituras dos alunos. Depois de lidos os livros, eles escreveriam recomendações de leitura, espécies de resenhas ou cartas a novos leitores. Esta

[14] A catarinense Eliane Debus escreveu o livro *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*, em que ela analisa as cartas trocadas entre Lobato e seus leitores. (Florianópolis-SC, Ed. UFSC/ UNIVALI, 2004.)

seria uma maneira de articular leitura e escrita, fazendo com que a **atividade da escrita** tenha em vista outros destinatários além do(a) professor(a). Desta forma, o aluno registra os livros que leu, de que gostou (ou não gostou) e explica por quê. Esta é uma forma de se estabelecer um diálogo entre leitores. E este diálogo pode ser uma estratégia para ampliar a compreensão do texto lido — e também as relações sociais dos alunos.

Quando lemos um livro reagimos a ele. Elaboramos esta reação de diferentes maneiras: dizendo se gostamos do livro ou não, recomendando o livro a um amigo, escrevendo uma crítica para o jornal, abraçando o livro, falando bem ou mal do escritor... Alguns leitores não param por aí. Resolvem interferir na história e criam, assim, outras histórias a partir do texto lido. Ana Maria Machado escreveu *A Audácia dessa mulher*, estimulada pela leitura de *Dom Casmurro*. Depois de lido o livro, recriou a personagem Capitu, modificando a criação de Machado de Assis. A leitora tornou-se escritora.

O poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade também não se conformou com o fim da leitura de *Robinson Crusoé*, não porque não tenha gostado do fim da história, mas porque queria que ela continuasse:

FIM

Por que dar fim a histórias?
Quando Robinson Crusoé deixou a ilha,
que tristeza para o leitor do Tico-Tico.

Era sublime viver para sempre com ele e com Sexta-Feira,
na exemplar, na florida solidão,
sem nenhum dos dois saber que eu estava aqui.

Largaram-me entre marinheiros-colonos,
sozinho na ilha povoada,
mais sozinho que Robinson, com lágrimas
***desbotando a cor das gravuras do Tico-Tico*.**[15]

[15] ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. 3a ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 989.

Este envolvimento do leitor com o livro lido pode ser estimulado por você, professor(a). Como fazê-lo? Por meio de atividades de leitura (em voz alta ou em silêncio, individuais ou coletivas, na sala ou na biblioteca) que sejam planejadas, que permitam a manifestação de opiniões dos leitores e que estimulem o aluno a fazer do livro uma parte do seu dia-a-dia.

Para isso é fundamental que o leitor perceba vínculos entre o mundo à sua volta e o mundo trazido pelo enredo da história lida. É preciso que ele leia, além das palavras do livro, as palavras do mundo.

É preciso também que ele tenha *acesso* a livros e outros materiais de leitura. Você pode ajudar a promover este acesso, como veremos a seguir.

Você verá que...

No fascículo 6 trataremos do livro didático, este importante material de leitura na escola: "o professor ou professora que se propuser a estimular, com o apoio do livro didático, os usos e as práticas sociais da leitura em sala de aula, deve estar atento, no momento da escolha da coleção que pretende adotar, à diversidade de gêneros da coletânea, à presença significativa de textos literários, e à pluralidade de estratégias de leitura encaminhada pela obra."

O acesso ao acervo e o papel do(a) professor(a)

Vamos compartilhar uma pequena parte da história de leitura de Maria, que resgata a importância da biblioteca em sua formação como leitora:

Relato nº 9

Sempre estudei em escola pública e toda semana tínhamos um horário específico para ir à biblioteca. Já na segunda série, com sete para oito anos, comecei me interessar por livros um pouco mais grossos que o normal para crianças da minha idade, o que ocasionou duas "indisposições" com a bibliotecária: uma vez ela me perguntou se eu realmente lia os livros que pegava ou se os devolvia sem ler; outra vez me deu uma enorme bronca por estar procurando livros nas prateleiras da terceira e quarta séries (essa era a divisão da biblioteca, por séries). Minha autora preferida nesse período foi Ruth Rocha.

No final da segunda série e início da terceira comecei a ler a série "Cachorrinho Samba", li todos que tinham na biblioteca e repeti os que mais gostei. Quando acabou essa série comecei (ainda na terceira série) a ler a "Coleção Vaga-lume". Dessa coleção só não li aqueles cujo título não me despertavam interesse, e novamente repetia a leitura daqueles que mais gostava. Para selecionar os que iria ler, olhava uma espécie de catálogo que vinha na capa de cada livro; primeiro olhava a figura e depois o título.

Durante a quinta e início da sexta série, como já havia lido todos os livros da "Coleção Vaga-lume" que tinham na biblioteca da escola que estudava, comecei a emprestar livros na Biblioteca Municipal. Minha mãe trabalhava no centro e era quem os pegava pra mim. Eu anotava o título daqueles que ainda não tinha lido (e que via na capa dos outros livros) e assim consegui ler praticamente toda a coleção. O interessante da Biblioteca Municipal é que cada livro emprestado era permitido pegar também um gibi. Foi aí que desenvolvi o gosto por esse tipo de leitura também.

(Maria Aparecida, aluna da Especialização em Literatura Brasileira)

Como você pode notar neste relato, as visitas semanais à biblioteca da escola — apesar das citadas "indisposições" da bibliotecária — foram fundamentais para transformar Maria em uma leitora apaixonada e freqüentadora assídua de bibliotecas. Atualmente, ela é professora, continua lendo muitos livros e aperfeiçoando seus estudos.

Mas a história de Maria é diferente da de muitas outras Marias. No Brasil, a freqüência de crianças e adolescentes à biblioteca ainda é rara. As recentes estatísticas sobre a prática do empréstimo nas bibliotecas expostas pela pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil*[16] e confirmadas pelos resultados do *INAF 2001*[17] mostram o espaço periférico que a biblioteca ocupa na vida do brasileiro: apenas 8% das pessoas entrevistadas sempre retiram livros.

A problemática do acesso aos livros é indicada como uma das principais barreiras que dificultam a promoção da leitura, principalmente na população de baixo poder aquisitivo, e pode ser estendida também para a leitura e consulta de revistas e jornais.

O(a) professor(a) pode colaborar para alterar essas estatísticas e transformar a imagem e a rotina da biblioteca ou da sala de leitura em sua escola. Por onde podemos começar? Para promover e orientar a leitura é preciso ser leitor, vivenciar práticas de leitura e dar depoimentos. Comece com o relato de sua **memória de leitura**:

Atividade

Procure se lembrar e escrever sobre a sua história de leitura:

- **Quais espaços e objetos foram importantes na sua história de leitura?**
- **Quem foram os mediadores importantes na sua história de leitura?**
- **Por que eles foram importantes?**
- **Havia uma biblioteca na sua escola ou na sua cidade? Você costumava freqüentá-la? Você se lembra de alguma experiência de leitura na biblioteca?**
- **Quais livros foram significativos para sua leitura do mundo?**

Conte sua história com muito prazer e emoção.

Como você já sabe, o gosto pela leitura é despertado pelo próprio entusiasmo do adulto que incentiva a criança a aproximar-se dos livros. Ou seja, para formar leitores, é preciso que você se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens.

Aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual a criança se capacita sozinha. Entre livros e leitores há importantes mediadores. O mediador mais importante é você, professor(a), figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso você precisa revelar-se um(a) leitor(a) dedicado e uma forte referência para seus aprendizes. Cabe a você o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de uma aproximação significativa com os livros. **Não há receitas a seguir**: cada professor(a), de acordo com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar o melhor caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, precisamos efetivar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor.

---

[16] CBL/BRACELPA/SNEL/ABRELIVROS. *Retrato da leitura no Brasil*. Cd-rom. São Paulo: Franceschini, 2001, p.56.

[17] RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 261.

A formação de leitores depende muito da relação que o(a) professor(a) estabelece com os livros, de um trabalho integrado com toda a equipe escolar, com objetivos claros. Assim, antes de iniciarmos as atividades com os alunos, vamos nos familiarizar com o acervo da escola? Podemos aproveitar as reuniões pedagógicas e outros momentos oportunos para nos aproximarmos, com muita sensibilidade e intimidade, dos livros que compõem o acervo. E deixar essa paixão nos invadir de mansinho, aumentar e contaminar toda a comunidade escolar... E os livros sairão das estantes, caixas e armários para as mãos dos leitores.

Se entendemos a biblioteca como um **Centro Cultural**, precisamos cuidar de fazer junto com toda a equipe escolar uma programação com diversas atividades para o ano letivo: contação de histórias, debates, entrevistas, depoimentos, histórias de leituras narradas pela comunidade escolar, recital de poesia, concursos, dramatização, jogos, hora do conto, teatro de fantoches, coral, etc. Ao elaborarmos essa programação, como uma forma de aproximar alunos e livros, podemos incluir a divulgação dos recursos da biblioteca, tais como: livros, revistas, discos infantis ou fitas cassetes com canções e histórias infantis, gibis, informações, filmes, fotografias, jogos, brinquedos, etc.

Essas atividades precisam ser muito bem planejadas e variadas para que a biblioteca se torne um lugar atraente e significativo para as crianças. O uso de diferentes recursos possibilita diferentes experiências e visões de mundo. Assim, é preciso ter clareza de que ouvir ou ler uma história, por exemplo, é diferente de assistir a uma história em vídeo, ainda que seja sobre o mesmo assunto. Cada recurso desenvolve habilidades diferentes no processo de letramento e, portanto, um não pode substituir o outro.

Lembre-se de que os primeiros contatos com o livro são fundamentais para a formação de um futuro leitor. É importante dispor os livros de maneira que o leitor das séries iniciais possa escolhê-los pelas capas e títulos. Coloque sua criatividade e conhecimento do acervo para apresentar os livros de forma interessante e lúdica aos leitores. Use e abuse de **diversos recursos**: varal de poemas, mural com a reprodução de capas de livros, fantoches, cestos com diversos trajes e objetos para dramatizações, tapetes, almofadas, gravadores, etc.

É bom que a biblioteca ou sala de leitura esteja, sempre que possível, de portas abertas, pronta para acolher os leitores. Também é preciso escutar sempre o que os freqüentadores têm para dizer. A organização do acervo deve se adequar ao desejo dos leitores e ao trabalho dos professores e professoras, disponibilizando diversos tipos de textos: informações, estudo, pesquisa, lazer, etc.

Procure planejar com antecedência os espaços e horários para usar a biblioteca ou a sala de leitura, programando visitas regulares que atendam a diferentes práticas de leitura. Nessas visitas, é interessante possibilitar o livre acesso aos livros, porque deixar o leitor mexer livremente nas estantes ou expor alguns livros sobre as mesas proporciona um contato direto dos alunos com o material da biblioteca, o que estimula a curiosidade e o interesse individual.

Para dinamizar o uso da biblioteca e atrair leitores, incentive a conversa entre eles e a troca de impressões para conhecer o gosto e orientar a escolha das obras. Ofereça aos alunos opções variadas de leitura, convívio permanente com os livros e com a biblioteca. Ao devolver o livro, estimule a criança a comentar o

RETOMANDO

Na organização do tempo pedagógico, você pode reservar algum tempo para visita da classe à biblioteca escolar. Algumas das atividades de leitura podem ser realizadas na própria biblioteca, outras na sala de aula, outras em casa. O importante é que todas sejam planejadas!

enredo, os personagens, as ilustrações. Outra sugestão é fixar cartazes nas paredes com opiniões das crianças sobre os livros de que mais gostaram.

Se não houver livros suficientes para todos os alunos, a escola pode fazer campanha de doações, organizar festas (junina, da primavera, etc.) para arrecadar verbas, dentre outras iniciativas. Uma idéia interessante é contada por essa aluna:

Relato nº 10

Recordo-me de um fato interessante que julgo ser o princípio do meu gosto pela literatura. Por volta da 3ª série do Ensino Fundamental, para estimular a leitura entre os alunos, na escola em que estudava toda a semana os alunos eram convidados a trazer de casa um livro qualquer que julgassem interessante. A professora responsável pela sala recolhia todos os livros dentro de uma caixa e, depois da aula, deixava que cada aluno escolhesse um para que pudesse levar para casa, sendo que cada aluno se comprometia em ler e devolver o livro no mesmo estado em que emprestou. Essa estratégia surtiu um efeito muito interessante na sala, pois o aluno se responsabilizava por devolver sem estragar algo que não era dele, criando nas crianças um senso de responsabilidade e ao mesmo tempo instigando uma certa competição, pois sempre estávamos dispostos a ler mais do que os nossos colegas."
(Regina, aluna da Especialização em Literatura Brasileira.)

Enfim, o importante é que todos tenham acesso aos livros e que você seja o(a) protagonista dessa história que vai dar início a muitas outras histórias.

Situações de Leitura

Depois de garantir o acesso aos livros, o que podemos fazer para tornar nossos alunos leitores experientes? Por que muitos deles conseguem decodificar os textos, transformando letras em palavras, mas não compreendem o que estão lendo? Você já pensou que oportunidades de leitura estamos oferecendo aos alunos na escola?

Se concordamos que a leitura é uma prática social, fundamental para entender melhor o mundo, vamos discutir e encontrar juntos uma maneira de organizar o trabalho para que os alunos possam aprender e experimentar diversas situações de leitura na escola e para que se tornem leitores experientes.

Os estudos atuais sobre leitura mostram algumas descobertas interessantes a respeito do assunto e apontam alguns caminhos. Você já deve ter ouvido dizer que o significado de um texto é construído pelo leitor, a partir da ativação de seus conhecimentos prévios, para interpretar o que está escrito[18]. Quando lemos um texto, é importante atribuirmos um significado a ele, relacionando os seus componentes com nossos entendimentos e sentimentos. Ou seja, o texto só faz sentido quando ele se articula com as informações que o leitor possui. Assim, ler palavras é muito mais do que converter letras em sons, é atribuir significados às palavras para que possamos entender o mundo.

Para que a leitura faça sentido em nossas vidas para além dos muros e obrigações escolares, precisamos **trabalhar com a variedade de textos que circulam na sociedade**, com materiais

[18] Veja, por exemplo, KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

de qualidade, estabelecendo uma diversidade de objetivos e modalidades de leitura (diversão, informação, estudo, resolução de problemas, etc.). Antes de iniciarmos qualquer atividade que envolva uma determinada modalidade de leitura, que tal conversarmos com os alunos sobre os procedimentos que cada modalidade requer do leitor? Algumas dicas podem esclarecer os objetivos de uma atividade de leitura. Talvez seja possível criar um clima de suspense, perceber as expectativas a partir dos títulos e das capas dos livros, realizar antecipações e inferências a partir do contexto e dos conhecimentos de que os alunos já dispõem.

Promover a interação dos alunos com diferentes textos escritos e múltiplas situações de leitura é um desafio! Vamos experimentar práticas que coloquem em ação tudo o que o aluno já sabe para ele aprender o que ainda não sabe?

Como temos visto, muitas histórias de leituras de leitores experientes revelam que seu sucesso deve-se a uma prática mais ampla de leitura. Eles foram expostos a diversas situações: escutaram histórias na infância, criaram histórias a partir das ilustrações nos livros, leram sozinhos, leram também com colegas e professores(as), em silêncio e em voz alta, compartilharam leituras em casa, na escola e na vida. Também tiveram contato com diversos materiais escritos: Bíblia, jornais, revistas, livros infantis, gibis, lista telefônica, dicionários, folhetos de propagandas, cartazes, mapas, etc. Vejamos uma pequena parte do depoimento de uma escritora de livros infantis:

Relato nº 11

Com 7 anos, no Mackenzie, minha professora – Dona Nicota – nos iniciou nos mistérios da Cartilha do povo... Tenho viva, gravada, a primeira página até hoje: uma imensa mão, onde cada dedo apontava pruma vogal: a-e-i-o-u... Mas a grande marca do Mackenzie foi a sua biblioteca, que no registro de minha memória era imensa, infinita, onde se podia achar tudo! Ia lá todos os dias, pegava emprestado todos os livros, lia vorazmente... Particularmente nos dois primeiros anos da escola primária, lembro de como era insaciável com O Tesouro da Juventude, especialmente com O livro dos contos. O que mais me encantava estava impresso no volume número 1: era "A dança das doze princesas", que lia, relia, trelia, sempre fascinada... (só adulta soube que era dos irmãos Grimm...)
Ah, a volúpia de poder ler sozinha, de mergulhar no mundo mágico das letras pretas que remetiam a tantas histórias fantásticas!!! Como era triste e comovente "O soldadinho de chumbo", e também triste e dadivosa "A sereiazinha", dois contos de Andersen... Como era deleitoso, delicioso, lagartear (não ao sol, mas onde fosse e nas condições climáticas que fossem...) com os livros de Monteiro Lobato." **(Fanny Abramovich)**[19]

A leitura nossa de cada dia

Ao ler o entusiasmado depoimento de Fanny notamos como o ambiente escolar, principalmente o espaço da biblioteca, foi estimulante em sua iniciação na leitura.

Então, para formar leitores, é preciso que a prática de leitura seja freqüente, todos os dias, com horário diário e muita empolgação! **Leia e releia muito para e com os seus alunos**. Como os

[19] ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991. p. 11-12.

alunos são expostos a diversos materiais escritos na vida, não faz sentido limitar-se a um certo tipo de material, diversifique bastante os textos a serem lidos e também as formas de ler. Ofereça a eles uma pluralidade de leituras!

É fundamental que os alunos vivenciem diversas situações de leitura. Nesse sentido, a leitura deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, envolver toda a comunidade escolar, e ser a sua prioridade número 1. Você, melhor do que ninguém, conhece seus alunos e sabe os assuntos de maior interesse para eles. Leia bastante para seus alunos e procure envolvê-los com um ritmo adequado, uma entonação caprichada e compatível com o gênero textual, usando todos os recursos possíveis para cativar seus ouvintes. Além de você, o aluno também precisa ler para os colegas.

Depois de ouvir você ou o colega ler em voz alta, para que essa leitura faça sentido na vida dos alunos, seria interessante todos comentarem sobre o que ouviram, que sentido aquilo teve para cada um. Se houver diferenças de interpretação, é interessante discutir os argumentos, com a sua mediação, para negociar os sentidos do texto. Um mesmo texto pode ser entendido de diversas maneiras por diferentes leitores, mas há limites para a liberdade de interpretação. Como já dissemos, a interpretação de um texto depende dos conhecimentos prévios que o leitor aciona durante a leitura; portanto, a interpretação será incorreta se faltar o conhecimento de alguns componentes exigidos pelo texto.

RETOMANDO

Como vimos no Fascículo 1, há uma série de capacidades a serem desenvolvidas para a compreensão de textos: "identificar finalidades e funções da leitura em razão do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto; buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas; avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações."

Nesse caso, podemos usar a leitura colaborativa, que consiste no seguinte: o(a) professor(a) faz a leitura compartilhada do livro em capítulos, estabelecendo um diálogo constante com a turma, por meio da discussão de pistas e questões que possam auxiliar a compreensão do texto. Todos colaboram para a construção do significado do texto. Leitura bem participativa e democrática, não é mesmo?

Mas nem só de voz alta e pela escuta de alguém que lê é feita a leitura. Ela também pode ser realizada de forma silenciosa, individualmente, com a livre escolha de uma obra e o envolvimento total da mente e dos sentidos. Podemos nos inspirar em uma famosa personagem da literatura infantil, a Professora Maluquinha, criada por Ziraldo, e ficarmos bem quietinhos, junto com os alunos, lendo nossos livros e revistas prediletos...[20]

[20] PINTO, Ziraldo. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995. p.43.

Atividades de leitura

As atividades de leitura podem ajudar no trabalho do(a) professor(a), mas a didática não prevê toda a complexidade da prática pedagógica[21]. Não existem receitas prontas, pois o incentivo à leitura é um trabalho complexo e depende da realidade da turma, de modo que os relatos e sugestões devem passar pelo crivo do(a) professor(a). É você, professor(a), quem deve observar se uma experiência que deu certo uma vez pode ou não dar certo nas outras.

Vamos refletir sobre as situações de leitura de textos literários, como contos e obras curtas, com pouco texto e grande quantidade de ilustrações.

Muitos alunos universitários, quando têm contato com a história da literatura infantil brasileira, seus autores e obras[22], afirmam que não conheciam a maioria deles. Parece que esta foi uma falha em sua educação, já que existem várias obras infantis em circulação, assim como textos a respeito delas. Por isso é importante você procurar se informar sobre o que existe para seu público e, lendo, definir prioridades, fazer suas escolhas. Essa seleção é importante, pois o(a) professor(a) deve ler os textos anteriormente a fim de analisar o que pode ou não interessar para seu leitor. Para isso, pode também utilizar suas aulas para aprender sobre o gosto de seus educandos. Muitas vezes a experiência sobre o que agrada ou não aos alunos pode servir para o trabalho com outras turmas, lembrando o fato de que o (a) professor(a) aprende muito quando ensina. E aprender a ensinar é um ato prazeroso, especialmente quando se trata de textos infantis, com belas ilustrações.

Dentre as várias formas de trabalhar com leitura em sala de aula, a apresentação oral de um texto lido é uma das maneiras mais simples e ao mesmo tempo mais eficientes de despertar o gosto pela leitura. Deixando que o aluno se dirija à biblioteca e escolha a obra que lhe aprouver, você faz com que o contato com os livros seja estabelecido. O fato de poder ver e tocar os vários volumes, as várias ilustrações, faz com que o aluno desenvolva uma espécie de leitura, a leitura sensorial[23]. Por meio do manuseio dos livros, ele pode escolher o que mais lhe agradar. Muitas vezes as ilustrações despertam a atenção das crianças, mas há outros itens que apelam aos outros sentidos como o olfato e o tato. Desta forma, a ida à biblioteca é importante para as crianças. Você, quando vai comprar uma roupa, não acha que há uma grande diferença entre ver a foto de uma camiseta num catálogo e sentir com as mãos a peça, percebendo sua maciez? Pois é, também com os livros isso pode se dar, e por isso é importante deixar que o aluno veja e toque o acervo.

Há também alguns preconceitos que devem ser evitados. Já aconteceu de bibliotecários ou professores não deixarem que uma criança pegue determinado livro por julgarem-no inadequado para sua faixa etária. Isso aconteceu com Lígia:

---

[21] SILVA, Ezequiel Teodoro da. "A dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário". In *Leitura na escola e na biblioteca*. 9ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

[22] LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina: *Literatura infantil brasileira:* história e histórias. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1987. E também, das mesmas autoras, *Um Brasil para crianças:* para conhecer melhor a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

[23] MARTINS, Maria Helena *O que é leitura.* 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Relato nº 12

Quando tinha dez anos de idade, fui à biblioteca da escola pra escolher um livro. Gostei de Cinco semanas num balão, de Júlio Verne. Como sempre adorei histórias sobre viagens, imaginei que aquele livro me traria a oportunidade de fantasiar, "viajar" na leitura e no balão. Mas, quando quis retirá-lo, a bibliotecária me disse que aquele era "muito grosso" pra mim. Então resolvi trocá-lo por outro mais "fininho", só que em minha opinião muito menos interessante. **(Lígia, professora do Ensino Fundamental.)**

Se o profissional da biblioteca não tivesse reparado na quantidade de páginas do livro, a garota tentaria lê-lo. Este depoimento mostra que muitas vezes a intervenção do adulto pode atrapalhar a livre fruição do texto; pois, se a criança estiver motivada, interessada pela história, não vai se importar com o seu tamanho.

Uma vez feita a primeira parte que é a escolha de um livro, temos uma estratégia de levar o aluno a contar a história para a classe. Essa alternativa é muito válida, pois contar e ouvir histórias são hábitos que sempre fascinaram o ser humano. E quando, em vez de preencher uma ficha de leitura, a criança tem a oportunidade de compartilhar seu prazer com os colegas, pode despertar o interesse dos outros em relação à obra mencionada.

Estas sugestões são válidas para qualquer faixa de idade, e, quando a criança ainda não sabe ler, quem pode despertar este interesse é o(a) professor(a). Além disso, a criança não alfabetizada poderá ler as imagens dos textos e fazer sua interpretação.

Você pode começar sendo o(a) **"contador(a) de histórias"** da classe[24]. Na ficção, Monteiro Lobato colocou em vários livros a personagem Dona Benta como contadora de histórias. Em suas obras, primeiramente as crianças manifestavam interesse pelas histórias e até reclamavam quando Dona Benta não tinha o que contar. Nas obras *D. Quixote das Crianças*, *História do mundo para as crianças*, *Peter Pan* e *Hans Staden*, temos a motivação para a história partindo não de Dona Benta, mas daqueles que desempenham o papel de ouvintes. E Dona Benta, como boa professora, sempre corresponde ao desejo de conhecimento das crianças. Em *D. Quixote das crianças*, Emília e Visconde, ao passarem pela biblioteca, se interessam pelo grande volume de Cervantes. Depois de derrubar o livro da estante, amassando o Visconde, Emília pede a Dona Benta que conte a história que estava dentro dele. Outro exemplo lobatiano é o do livro aberto, de onde fogem as personagens.[25] Com o livro fechado, elas ficavam trancadas; depois de aberto o livro, elas podem interagir com seus "leitores", que passam à categoria de parceiros de aventuras.

Você pode também fazer em sua sala de aula a **"hora do conto".** Para isso, selecione um momento da aula para ler com a classe, seja um conto, uma crônica, um poema, um livro inteiro com pouco texto e muitas ilustrações... Mas é interessante que também exercite com os alunos a leitura de obras mais extensas. Neste caso, escolha trechos que achar mais interessantes e leia-os para seus alunos, despertando seu interesse para conhecer o resto da história. Ou ainda leia a cada dia um pedaço da história, fazendo suspense para o capítulo do dia seguinte.

---

[24] Ver, a esse respeito, o livro de Betty Coelho, *Contar histórias, uma arte sem idade* São Paulo: Ática, 1995. A autora relata sua experiência, dando alguns exemplos de como contar histórias.

[25] Veja no site http://www.cosmo.com.br/galeria/lobato/texto/imag1.shtml esta situação (personagens que fogem do livro aberto) na ilustração de G. Villin para a primeira edição de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, 1931.

A escolha do momento da leitura é um detalhe importante: é bom que a turma esteja "em forma" e não cansada ou com fome. Você pode, por exemplo, pedir às crianças que se sentem no chão, à vontade, para depois começar a contar a história. Talvez algumas dinâmicas, como um pequeno aquecimento físico e alongamento, ajudem as crianças a despertarem e a se sentirem relaxadas e bem dispostas, seja para ler, contar ou ouvir as histórias, sentindo-se também mais desinibidas para dar suas opiniões e ajudar no processo. Este procedimento, usado por atores antes de fazerem suas leituras e interpretações, pode servir para uma situação de ler e contar histórias, pois também estas formas dão voz a textos escritos.

RETOMANDO

Leve em consideração as estratégias de organização do tempo escolar. Evite que o momento da leitura coincida com o final da aula.

Alguns contos, como "João e Maria", podem ser encenados, como aconteceu na infância de Rafaela:

Relato nº 13

Na década de 1970, quando era criança e ainda não sabia ler, eu assistia ao Sítio do Picapau Amarelo na televisão. Gostei muito da história "João e Maria", e tive a idéia de chamar alguns amiguinhos para fazermos uma encenação sobre ela. Um era João, outro era Maria, outro a bruxa, e eu era a diretora. Minha cena preferida era aquela em que a bruxa trancava João, pedia para Maria alimentá-lo e ia a cada dia verificar se ele havia engordado, para devorá-lo. Na história da telinha, ele apresentava um pé de galinha, que a bruxa apertava e achava muito magro, adiando seu sacrifício. Na falta de um pé de galinha, usávamos, em nossa brincadeira, um graveto com forquilha e a nossa fantasia. ***(Rafaela, estudante de Pedagogia)***

O exemplo acima mostra que a televisão teve influência na imaginação de Rafaela e seus amigos. Talvez a nova versão do *Sítio do Picapau Amarelo* ou outras histórias televisivas possam servir de inspiração, se não para as crianças, pelo menos para o(a) professor(a). Encenar alguma história, inclusive com máscaras, pode despertar nos alunos o interesse pela leitura dos textos.

Unidade III

Uso do dicionário

O uso do dicionário na escola

No decorrer das atividades de leitura, para ampliarmos nossos conhecimentos, podemos contar com um forte aliado — o dicionário.

Dentre todos os livros que compõem nossas bibliotecas, alguns deles se destacam dos demais por serem livros de consultas, e não livros que costumamos ler do início ao fim. São os dicionários, enciclopédias, guias de viagens, listas telefônicas, páginas amarelas, livros de culinária, etc. São livros nos quais procuramos uma informação pontual, mas nem sempre lemos apenas aquilo que procurávamos. Uma vez procurando numa enciclopédia um verbete sobre o escritor José Saramago, talvez leiamos também, por curiosidade, o verbete sobre José de Arimatéa. A mesma coisa acontece quando procuramos uma palavra no dicionário, você já percebeu? Seja num dicionário de língua portuguesa, seja num dicionário de língua estrangeira, a consulta é sempre uma oportunidade de aprendizagem de novas construções lingüísticas.

O dicionário é um tipo de livro muito especial, porque nele está registrada uma grande quantidade de palavras da língua, palavras que usamos e que já não usamos mais, palavras que são usadas em algumas regiões do país e não em outras, palavras muito usuais e palavras muito raras. É muito interessante ver a surpresa de algumas crianças quando elas descobrem que estão no dicionário palavras que elas não podem ou não devem pronunciar — os palavrões, palavras relacionadas ao seu corpo, sua sexualidade, etc.

O dicionário é, então, uma espécie de registro histórico da língua, um tipo de arquivo, de memória da língua.

Nem tudo, porém, entra nesta memória. Você já reparou que há algumas palavras que usamos e que não estão no dicionário? Em geral, demoram algum tempo para serem incorporadas a este grande arquivo as palavras novas da língua, como as gírias e as palavras relativas à tecnologia. Por causa dessas inovações da língua é que os dicionários são constantemente atualizados: é assim que eles incorporam novas palavras.

A escritora carioca Cecília Meireles adorava dicionários:

Não sei se muita gente haverá reparado nisso — mas o Dicionário é um dos livros mais poéticos, se não mesmo o mais poético dos livros. O Dicionário tem dentro de si o Universo completo.
Logo que uma noção humana toma forma de palavra — que é o que dá existência às noções — vai habitar o Dicionário. As noções velhas vão ficando, com seus sestros de gente antiga, suas rugas, seus vestidos fora de moda; as noções novas vão chegando, com suas petulâncias, seus arrebiques, às vezes, sua rusticidade, sua grosseria. E tudo se vai arrumando direitinho, não pela

ordem de chegada, como os candidatos a lugares nos ônibus, mas pela ordem alfabética, como nas listas de pessoas importantes, quando não se quer magoar ninguém...
O Dicionário responde a todas as curiosidades, e tem caminhos para todas as filosofias. Vemos as famílias de palavras, longas, acomodadas na sua semelhança, — e de repente os vizinhos tão diversos! Nem sempre elegantes, nem sempre decentes, — mas obedecendo à lei das letras, cabalística como a dos números... O Dicionário explica a alma dos vocábulos: a sua hereditariedade e as suas mutações. E as surpresas de palavras que nunca se tinham visto nem ouvido! Raridades, horrores, maravilhas... Tudo isto num dicionário barato — porque os outros têm exemplos, frases que se podem decorar, para empregar nos artigos ou nas conversas eruditas, e assombrar os ouvintes e os leitores...[26]

Como você pôde notar, ela se referiu a dicionários caros e dicionários baratos. Eles não são todos iguais. Você já fez a experiência de comparar dois dicionários diferentes? É uma interessante forma de perceber que ali há diferenças, que os escritores dos dicionários não são unânimes quanto aos significados das palavras. Talvez porque as palavras mudem de significado. Talvez também por outros motivos; deve haver outras explicações para essas diferenças. Qual é a sua explicação?

Não é fácil explicar o significado de uma palavra. Algumas são mais simples, outras não.

Atividade

Faça este exercício com seus alunos ou com seus (suas) colegas: tente definir de maneira bem objetiva uma palavra que você conheça bem. Depois tente outras. E por fim compare a sua definição com a de um dicionário. E também: compare sua definição com as definições dadas por alunos ou outros(as) professores(as).

Há palavras mais facilmente definíveis que outras. Em *Mania de Explicação*, belo e inteligente livro de Adriana Falcão, uma menina explica (de maneira bastante pessoal) o significado de várias palavras de uso cotidiano. Segundo ela, "*vergonha é um pano preto que você quer pra se cobrir naquela hora*"; "*raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes*"; e "*beijo é um carimbo que serve pra mostrar que a gente gosta daquilo*"[27].

Certamente o dicionário dá outras definições para vergonha e raiva. Mas estas definições, além de poéticas, parecem nos aproximar de alguns dos sentidos das palavras.

[26] MEIRELES, Cecília. *Obra em Prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

[27] FALCÃO, Adriana. *Mania de Explicação*. [ilustrações: Mariana Massarani] São Paulo: Salamandra, 2001.

E na sala de aula? Como podemos utilizar o dicionário?

Há alguns anos o governo tem comprado dicionários para distribuir para as escolas públicas de todo o Brasil. Verifique se a sua escola recebeu os dicionários e observe quantos dicionários há na biblioteca, para saber que tipo de atividade é possível desenvolver em sala de aula, para saber se seus alunos vão poder usar os dicionários individualmente ou coletivamente. Compare, em diferentes dicionários, quais são mais adequados para os seus alunos. Afinal, temos uma grande variedade de dicionários no mercado, e eles não são todos iguais. É a estas diferenças que se refere a professora Maria da Graça Krieger:

"Ao lidar com acervos, o professor será também levado a perceber que os dicionários não são todos iguais, diferenciam-se quantitativa e qualitativamente, exigindo-lhe maior poder explicativo para tratar das diferenças constitutivas da obra. O reconhecimento das diferenças é também motivador para que o professor utilize as obras, considerando a adequação de seus conteúdos e formas de tratamento dos dados aos exercícios de apoio à alfabetização e ao letramento dos alunos do ensino fundamental."[28]

Atividade

Este exercício de comparação pode ser feito tanto em sala de aula, como também numa atividade com outros professores. Você certamente descobrirá tesouros escondidos por trás da aparente neutralidade dos dicionários!

Assim como nós utilizamos o dicionário no nosso dia-a-dia, é interessante que a criança aprenda, na escola, a usar o dicionário — e o use cotidianamente — para procurar o significado de palavras que ela não conhece, para se certificar de que o significado de certa palavra é aquele que ela imaginava, para verificar como se escreve uma palavra conhecida, para conhecer novas palavras, e até mesmo para fazer algum jogo lúdico e poético com as palavras.

A procura das palavras no dicionário enriquece a leitura. Ao mesmo tempo, porém, torna-a mais lenta. Este deve ser um dos motivos pelos quais nem sempre lemos com um dicionário nas mãos, mesmo que não conheçamos todas as palavras. E não é por preguiça: é porque, como falantes da língua, como usuários competentes desse instrumento de comunicação, temos a capacidade de **inferir** o significado de várias palavras a partir do contexto e do conhecimento que temos do assunto do texto. Quanto mais conhecemos o assunto de que trata o texto, mais inferências poderemos fazer, e menos vezes precisaremos recorrer ao dicionário.

Consultar o dicionário exige o conhecimento de certas **convenções**. A ordem alfabética, por exemplo, é uma delas. Sem o domínio desta ordem, fica muito difícil encontrar uma palavra no dicionário. Veja um exemplo desta dificuldade no depoimento de uma professora de Língua Portuguesa:

[28] KRIEGER, Maria da Graça. *Recomendações para uma política pública de materiais didáticos: área de dicionários. Programa Nacional do Livro Didático 2006.* Brasília - DF: MEC; SEB, 2005.

Relato nº 14

Quando eu era pequena, 9 ou 10 anos, lembro que estava fazendo lição de casa e precisava encontrar no dicionário a palavra moça, para saber como ela era escrita — se com ss ou ç. Mas eu não sabia como procurar a palavra, porque eu não sabia onde estava o cê-cedilha no dicionário, eu achava que esta nem era uma letra do alfabeto. Eu recitava e recitava o a-b-c-d-e... e a cedilha não chegava nunca! Quando minha mãe chegou, ela me ajudou a encontrar o tal cê-cedilha naquele livrão que me parecia interminável. Mas aí eu tive outro problema: o dicionário tinha a palavra mossa e a palavra moça! Até hoje, e olha que já faz tempo, eu acho que nunca usei a palavra mossa. E até hoje me pergunto: por que é que chamam o dicionário de pai dos burros? Tinha que ser pai dos inteligentes, isso sim! **(Marina, professora)**

Procurar a ortografia de uma palavra é *uma* das finalidades do uso do dicionário. Não é a única, nem talvez a mais importante. No caso acima, depois de encontrar as palavras *moça* e *mossa*, foi preciso que a criança entendesse o significado de cada verbete para escolher qual deles deveria usar.

Depois de encontrar o verbete procurado, a criança ainda precisará lidar com os diferentes significados que uma mesma palavra pode ter. Se quiser procurar uma palavra no feminino, talvez não a encontre, porque alguns dicionários trazem só o masculino. O mesmo acontece com o plural... E com os verbos, só no infinitivo.

No começo, usar o dicionário não é uma tarefa simples. Mas pode ser muito prazerosa e muito instrutiva se houver, por perto, alguém experiente no uso deste livrão. Que tal ser você esta pessoa que vai fazer a diferença?

RETOMANDO

Você se lembra de que discutimos questões relativas à aprendizagem das convenções ortográficas no Fascículo 1? Voltaremos a este assunto também no fascículo 7.

Outras atividades de leitura na sala de aula, com base no dicionário

Agora, ainda apoiados nessa obra de referência, queríamos, junto com você, pensar sobre outras atividades para serem desenvolvidas em sala de aula e no dia-a-dia das crianças.

Sabemos que há uma grande variedade de dicionários: bilíngües, de termos e assuntos específicos, dentre outros. Contudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, usamos com freqüência os dicionários gerais da língua. Em um rápido passar de olhos, podemos constatar que as palavras são apresentadas *em ordem alfabética*, os verbos encontram-se no *infinitivo* e os adjetivos e substantivos são registrados na *forma não-flexionada*. Nessas observações, já constatamos um grande número de informações que ninguém procura memorizar. Tais noções costumam ser assimiladas a partir do seu uso freqüente. Pensamos, então, em algumas atividades que podem facilitar esse processo:

Atividade de Análise

Ordem alfabética e definições

Trazer para a sala de aula mais de um exemplar de dicionário, de preferência um por grupo. Propor exercícios de observação, por meio dos quais podemos constatar alguns princípios de sua organização: ordem alfabética, verbos no infinitivo, adjetivos não-flexionados. Algumas vezes os dicionários trazem informações sobre a origem e a evolução da palavra, ou seja, a sua *etimologia,* que pode ser explorada. Há também algumas abreviaturas que, para um leitor pouco experiente, podem causar confusões ou mesmo desânimo. Por exemplo: s.m. (abreviatura de singular, masculino), Bras. gir. (Brasil, gíria). De início, é importante fixarmos essas noções, visando a um melhor aproveitamento de sua consulta. É importante também mostrar ao aluno que muitos dicionários trazem uma lista que explica as abreviações utilizadas. A nossa sugestão é que haja atividades variadas e instigantes para esses exercícios de observação, tais como destacar um determinado verbete e refletir sobre as diversas informações ali presentes: etimologia, abreviaturas, dentre outros.

Atividade

Produção de um dicionário da classe

Depois de observarmos cuidadosamente a apresentação dos textos nos dicionários, que tal criarmos um dicionário da turma, com os nomes das crianças, relacionado-os em ordem alfabética? A turma poderia propor descrições de natureza física e afetiva sobre os colegas para compor as definições, por exemplo, incorporando etimologia, abreviações e outros conceitos importantes.

Além disso, você pode usar estratégias que sirvam tanto para o estudo e uso da ordem alfabética, quanto para uma maior integração entre os alunos. Pode ser, por exemplo, uma atividade a partir da lista de chamada:

Atividade

Ordem alfabética dos nomes

Cada aluno escreve em um papel o nome de outro aluno da classe, aquele que vem logo depois do seu na lista de chamada, sendo que o último da chamada ficará encarregado de escrever o nome do primeiro. O(a) professor(a) embaralha todos os nomes e depois solicita que os alunos coloquem os papéis em ordem alfabética, colando-os numa cartolina para serem visualizados por todos. Você tanto pode trabalhar com nomes inteiros, quanto com o primeiro ou o último nome, e assim, com estas alternativas, pode repetir o jogo algumas vezes, de maneira diferente.

Essa atividade foi inspirada no livro *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo:

"A primeira chamada que ela fez foi assim: mandou cada um de nós escrever o nome de um outro aluno. O nome por inteiro. 'Grande vantagem saber escrever seu próprio nome' — ela brincou. Depois embaralhou os nomes de todos nós e mandou que a gente arrumasse tudo direitinho na exata ordem do ABC. Gastamos quase a aula inteira só para descobrir que o nome de um colega nosso chamado Pedro da Silva Marins tinha que ficar na frente do nome de outro colega que — imaginem só! — chamava-se Pedro da Silva Martins. Em compensação ficamos craques em dicionários e catálogos."[29]

O trabalho com os nomes completos e com os sobrenomes pode ser uma forma de mostrar para as crianças que, em textos acadêmicos e em catálogos de bibliotecas, é comum citarmos os autores pelo último nome. E também no dia-a-dia fazemos isso com pessoas que estão à nossa volta. Às vezes, inclusive, sobrenomes são usados como se fossem apelidos. A partir dessas informações, propor a construção de um segundo capítulo do dicionário da turma, registrando os nomes "acadêmicos" das crianças.

Você verá que...

No Fascículo Complementar há outras sugestões de atividades que tomam como ponto de partida os nomes das crianças – importante elemento na construção da identidade.

Há muitas possibilidades de atividades com os nomes das crianças, a fim de se chegar a um domínio da ordem alfabética. Você pode, por exemplo, confeccionar crachás, em vez de colar os nomes das crianças em um cartaz. Com crianças pequenas, esta estratégia pode ser interessante para que elas identifiquem as letras dos nomes dos amigos.

Você verá que...

O fascículo 5 é inteiramente dedicado ao estudo de Jogos e Brincadeiras!

Após a leitura de um texto mais complexo, científico, por exemplo, propor que os alunos anotem os termos desconhecidos. Em seguida, a partir de uma atividade colaborativa, sugerir que os grupos procurem as definições no dicionário. Por último, o texto pode ser relido, incorporando-se as diferentes definições encontradas pelos alunos.

Vejamos também algumas atividades com o dicionário, feitas sob a forma de jogos:

Atividade

Jogo de adivinhação:

Cada grupo consulta o dicionário e escolhe uma palavra de uso pouco freqüente. Em seguida, registra no caderno uma definição extraída do dicionário e uma outra inventada pelo grupo. Então, um grupo lê as duas definições para o outro, que deve dizer qual a definição *real* e qual a *inventada*. Afinal, além de consolidar os conceitos trabalhados, os jogos podem tornar as aulas mais alegres e descontraídas.

[29] PINTO, Ziraldo. *Uma professora muito maluquinha*. Il. do autor. São Paulo: Melhoramentos, 1995. p.23-24.

Você conhece outro jogo relacionado à consulta do dicionário? Compartilhe suas idéias com seus (suas) colegas!

Atividade

Jogo do começo

O (a) professor(a) leva para a classe diversos textos — anúncios, jornais, cartazes e capas de revistas — e solicita aos alunos que encontrem as palavras que começam com a letra A. Os alunos copiam as palavras começadas por A no caderno e depois colocam em ordem alfabética. Em seguida, o(a) professor(a) pede para encontrarem palavras que começam com a letra M, por exemplo, e assim sucessivamente até completar todo o alfabeto.

Este jogo pode ser integrado com a consulta ao dicionário, para as palavras desconhecidas, como no jogo abaixo.

Atividade

Campeonato de palavras ou caça-palavras

O (a) professor(a) distribui diversos textos para os alunos, divididos em grupos, e solicita que eles circulem todas as palavras difíceis. Em seguida, cada grupo vai anotar os vários significados propostos para cada uma das palavras circuladas. Depois, os grupos voltam aos textos para discutir qual o significado que se aproxima do contexto em que a palavra foi utilizada. Se houver discordâncias, o problema será resolvido numa plenária maior, com a participação de toda a classe.

Atividade

Stop modificado

O aluno divide uma folha de papel em branco, em colunas verticais com os seguintes nomes: flores, cores, frutas, meninos, meninas, cidades, carros, etc. Essa atividade também pode ser feita coletivamente no quadro-negro desde o princípio ou no final para visualizar o resultado geral. Em seguida, o(a) professor(a) sorteia uma letra do alfabeto e dá um tempo para cada aluno pensar e escrever (5 minutos para cada letra sorteada), por exemplo a letra A: Amor-perfeito (flor), Amarelo (cor), Abacate (fruta), Amauri (menino), Amélia (menina), Adamantina (cidade) e Alfa Romeu (carro). Quem não conseguir encontrar algum nome começado com A, deixa o local em branco. No final da atividade, cada um soma sua pontuação (pode estipular 5 pontos para os nomes repetidos e 10 pontos para os nomes que não se repetem na folha de outros colegas). Depois de tudo finalizado, os alunos podem juntar todas as folhas individuais e, juntos, organizarem todos os nomes encontrados em ordem alfabética num grande mural, feito com papel manilha.

Produção de texto e reflexão sobre ortografia

Para a rotina de trabalho semanal, é interessante que possamos reservar momentos de aula visando à produção de texto e ao seu aprimoramento. Essa é uma ocasião em que o dicionário costuma ser um grande aliado:

Atividade

Revisão e reescrita de texto

No momento dedicado ao aperfeiçoamento do texto, podemos dividir a turma em grupos e distribuir uma produção diferente para cada um. Um código acertado com a turma — um círculo, por exemplo — indicaria incorreção ortográfica nos textos analisados previamente pelo(a) professor(a). Os grupos teriam um tempo estipulado para conferir a ortografia das palavras circuladas no dicionário e reescrever os textos, focalizando o seu aprimoramento.

Produção de texto e reflexão sobre vocabulário

Outra atividade interessante é refletirmos sobre os textos produzidos, levando-se em conta a adequação vocabular e a necessidade de evitarmos palavras iguais repetidas em um mesmo parágrafo. Então, mais uma vez, podemos recorrer a esse precioso livro.

Observe o texto a seguir e o seu possível aperfeiçoamento, com base na utilização do dicionário:

Texto 1: Texto coletivo produzido por alunos da 3ª série do Ensino Fundamental
Naquele dia de sol acordamos com uma vontade danada de jogar futebol e fomos logo ligar pro pessoal legal da turma. Deu pra falar com oito pessoas. Já dava um time. Legal. Fomos logo trocar de roupa pra não atrasar e fomos logo pro campinho atrás da escola.

Texto 2: Possibilidades de seu aperfeiçoamento, por meio da consulta ao dicionário:
Naquele dia *ensolarado,* acordamos com uma vontade *grande/louca/medonha* de jogar futebol. Fomos *sem demora* ligar para *os amigos* da turma. Conseguimos falar com oito *colegas.* Já *formávamos* um time. *Que bom!*...

Atividade de Reescrita

Quais são as suas sugestões para o aperfeiçoamento deste texto?

Nossa intenção nesta unidade foi mostrar que os textos nunca estão prontos, acabados. Dependem das condições de produção, que envolvem as perguntas *por que* e *para quem* estou escrevendo, e podem ser aprimorados a partir de alguns instrumentos básicos da língua, dentre eles o dicionário e uma de suas possibilidades: a consulta aos sinônimos das palavras.

Você verá que...

Em outros fascículos voltaremos a nos referir a atividades de reescrita de textos.

Sugerimos aqui algumas estratégias para o uso do dicionário. Você certamente conhece outras. Mas antes de tudo, é muito importante que o aluno possa consultar o dicionário livremente, quando lhe parecer interessante. A curiosidade é um estimulante e tanto da aprendizagem, como vemos no relato de uma professora:

Relato nº 15

O fato de haver um dicionário na sala de aula já pode ser um motivo de curiosidade. Me lembro de que, quando estava na quinta série, a professora de Ciências deixava uns quatro dicionários distribuídos pelos balcões do laboratório. A visão daqueles livrões bonitos, de capa dura e preta, chamava nossa atenção. Eles não eram utilizados apenas para buscarmos as palavras encontradas nos livros didáticos, mas principalmente para procurarmos outras palavras que fossem de nosso interesse. Me lembro da palavra "zé povinho". Achei tão estranha aquela palavra dentro do Aurélio... Alguns alunos iam procurar palavrões, como é normal. Me lembro da decepção dos alunos ao descobrirem que alguns palavrões não constavam no dicionário, ou então que as palavras que procuravam tinham outros nomes, mais científicos.
(Ana, professora)

Esperamos que, a partir das experiências e sugestões apresentadas neste nosso fascículo, a sua biblioteca, sala de leitura, canto de leitura e sala de aula dêem muitos frutos saborosos. Tomara que você possa nos enviar alguns!

Síntese

Ao longo deste fascículo tratamos especialmente das seguintes questões: a importância da biblioteca escolar ou sala de leitura bem organizada e com acervo de qualidade para a formação do leitor; a leitura como uma prática social e cultural a ser resgatada pela escola; a mediação do(a) professor(a) na formação do leitor experiente e o dicionário como grande aliado para as atividades de leitura na sala de aula e na vida em sociedade.

No próximo fascículo, você verá a utilização de brincadeiras e jogos em projetos para serem desenvolvidos com os alunos. E tratará de questões que perpassam todos os fascículos, sobretudo relacionadas à escrita e à leitura na escola.

Até breve! Desejamos que você tenha excelentes resultados no processo de formação de leitores e produtores de textos.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de formação de leitores*. Versão Preliminar.[consultoria: Edmir Perroti] Brasília, abril de 2005.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CAMARGO, Luís. "Para que serve um livro com ilustrações?". In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.273-301.

CAMPOS, Arnaldo. *Breve história do livro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, Instituto Estadual do Livro, 1994.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. [tradução: Ana Maria Machado] São Paulo: Ática, 1997.

CBL/BRACELPA/SNEL/ABRELIVROS. *Retrato da leitura no Brasil*. Cd-rom. São Paulo: Franceschini, 2001.

COELHO, Betty. *Contar histórias, uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1995.

DEBUS, Eliane. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Florianópolis-SC: UFSC/ UNIVALI, 2004.

FALCÃO, Adriana. *Mania de Explicação*. [ilustrações: Mariana Massarani] São Paulo: Salamandra, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 36a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*: sua história. São Paulo: T. A. Queirós; Universidade de São Paulo, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KRIEGER, Maria da Graça. *Recomendações para uma política pública de materiais didáticos: área de dicionários. Programa Nacional do Livro Didático 2006*. Brasília - DF: MEC; SEB, 2005.

LAJOLO, Marisa et alii. *Histórias e histórias*; guia do usuário do programa nacional biblioteca da escola – PNBE/99. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira:* história e histórias. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças:* para conhecer melhor a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LISPECTOR, Clarice. "Felicidade Clandestina" in *O primeiro beijo e outros contos. Antologia*. 9a ed. São Paulo: Ática, 1994. p.54-55.

MARTINS, Maria Helena *O que é leitura.* 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MATA, Maria Lutgarda; Garcia, Pedro Benjamim; Dauster, Tânia. "Práticas de leitura: escola e centro de lazer." in Revista *Leitura: teoria e prática*. Ano 15. Dezembro de 1996, número 28.

MEIRELES, Cecília. *Obra em Prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

PERROTI, Edmir. "A criança e a produção cultural". In: ZILBERMAN, Regina. *A Produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PINTO, Ziraldo. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

QUINTANA, Mário. *Apontamentos de história sobrenatural. Poesias*. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

RUFINO, Joel. Depoimento. In: CONDINI, Paulo e PRADON, Jason. *A formação do leitor:* pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis*: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. "A dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário". In *Leitura na escola e na biblioteca*. 9ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

TROYES, Chrétien. *Perceval ou o romance do Graal*. [tradução: Rosemary C. Abílio]. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VITÓRIA, Jair. *Botina velha, o escritor da classe*. Ilustrações de Roberto Weigand. 9a ed. São Paulo: Atual, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos

fascículo 5

Telma Ferraz Leal
Márcia Mendonça
Artur Gomes de Morais
Margareth Brainer de Queiroz Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE

Sumário

Introdução 6

Unidade I

1. Almanaque para crianças: o livro que até os professores e as professoras gostariam de ter 8

Unidade II

2. Mais brincadeiras... lendo e escrevendo 17

3. Cantar também faz rir e brincar 25

Unidade III

4. Jogar para compreender o sistema de escrita alfabética e dominar as suas convenções: mais alguns exemplos 28

5. Enfim 35

Referências bibliográficas 37

Introdução[1]

No cotidiano da sala de aula, professores e professoras buscam formas de tornar o ensino mais eficaz e também mais estimulante. Uma das alternativas é aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem. Porém nem sempre isso é fácil, mesmo porque os interesses e as solicitações das crianças são bem diversos, e não são todas as situações de ensino-aprendizagem que possibilitam um trabalho com a dimensão lúdica na escola.

No caso específico de jogos e brincadeiras, no entanto, quando direcionados para a alfabetização e o ensino de língua materna, isso é perfeitamente possível. Por meio deles integram-se o prazer e o aprender, sabor e saber. Este fascículo, portanto, tem o **propósito geral** de auxiliar o professor e a professora no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas.

RETOMANDO

Entende-se alfabetização como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita.

Como ponto de partida, tomamos a necessidade de que a escola ofereça aos alunos, desde os primeiros momentos, oportunidades de contato com a leitura e a escrita como práticas sociais, ou seja, revestidas de significado, nas quais se busca a interação com o outro. Nesse sentido, a noção de **práticas de letramento** como usos sociais da leitura e da escrita é o pano de fundo para qualquer ação pedagógica no campo da linguagem (e em outros campos também).

Por essa razão, tem-se tornado cada vez mais divulgada a proposta de "**alfabetizar letrando**": ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de "pronto", possa usar a escrita para ler e escrever, seja em tentativas iniciais, em que elabora e reelabora hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética, seja convencionalmente. Na verdade, hoje se espera que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente.

Efetivar tal proposta na escola, entretanto, não tem sido fácil. Assim, pretendemos, neste fascículo:

---

[1] Para a elaboração deste fascículo, contamos com a colaboração de Roseane Pereira da Silva; Ana Gabriela Seal; Fátima Soares da Silva; Elaine Cristina Nascimento da Silva; e das professoras participantes: Leila Nascimento da Silva, Niedja Marques de Santana, Cláudia de Vasconcelos, Shalimar da Silva, Ana Carolina Moura Sobral. A revisão foi feita por Neide Mendonça.

· **Refletir sobre o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização;**

· **Refletir sobre a importância de aliar o ensino do sistema alfabético a práticas de leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental;**

· **Reconhecer os objetivos didáticos que orientam a elaboração de projetos didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental;**

· **Analisar alternativas didáticas elaboradas em projetos desenvolvidos por professoras e professores de escolas públicas;**

· **Planejar atividades voltadas para o domínio do sistema alfabético, leitura e produção de textos para os anos iniciais do ensino fundamental.**

Tais objetivos serão contemplados a partir da discussão sobre atividades e projetos didáticos realizados por cinco professoras de escolas públicas. Assim, iremos focalizar como cada situação pôde contribuir para concretizar a proposta de alfabetizar letrando. Algumas **questões centrais** nortearão o texto:

RETOMANDO

Você viu no ANEXO do segundo fascículo várias atividades que aliam leitura e escrita, pensadas para crianças que ainda não têm domínio completo do sistema alfabético.

· **Como os jogos e as brincadeiras contribuem para a apropriação do sistema de escrita alfabética? É possível usá-los com crianças em diferentes estágios de conhecimento da escrita? Que tipo de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética os alunos realizam ao vivenciarem os jogos e as brincadeiras?**

· **De que forma cada projeto permite práticas de leitura significativas? Como lidar com os alunos que ainda não lêem convencionalmente? Que diversidade de textos pode ser oferecida aos alunos? Como tornar claros os objetivos das atividades de leitura?**

· **Para a produção de texto, em que momentos os alunos serão solicitados a escrever? Como explicitar as finalidades e os interlocutores dos textos a serem escritos? Que orientações podem ser dadas para elaborá-los? Em que situação essa produção se encaixa, para que faça sentido? Como garantir a análise e comparação de "modelos" para os gêneros textuais produzidos?**

· **Como as práticas orais se inseriram na realização das atividades? Como se articularam com as práticas escritas?**

Vejamos, então, na discussão dos resultados de algumas experiências vividas, como brincar pode ser coisa séria na escola!

Unidade I

1. Almanaque para crianças: o livro que até os professores e as professoras gostariam de ter...

O primeiro relato que vamos discutir é o de produção de um almanaque. O projeto foi desenvolvido pela professora Shalimar da Silva, numa 3ª série da Escola Municipal Odette Pereira Carneiro, localizada em Jaboatão dos Guararapes (PE). A turma tinha 27 alunos, com idades entre 9 e13 anos.

Esse almanaque seria o livro que toda criança gostaria de ter, ou seja, seria composto de textos, brincadeiras, ilustrações, todos criados e/ou selecionados pelas crianças, conforme nos relata a professora:

> ***(...) apresentei aos alunos a proposta do projeto, ou seja, a construção do almanaque que fosse elaborado por eles próprios, constando de tudo aquilo que uma criança gostaria de ver em um livro. Questionei se era do interesse deles participarem da proposta de construção de um almanaque. Para isso, apresentei alguns almanaques e mostrei que, diferente de um livro, o almanaque apresenta, também, além de textos, algumas atividades atrativas, do tipo: caça-palavras, palavras-cruzadas, jogo dos sete erros, ligue-pontos, etc. (...) O interesse em participar foi geral. Logo alguns alunos começaram a perguntar se, além de atividades, o almanaque podia também conter textos diferentes do tipo: músicas, poesias, jogos, mágicas, receitas, histórias em quadrinhos, etc.***

Logo no início, a professora buscou conquistar a turma para a adesão ao projeto, explicando o que seria o almanaque e levando alguns para serem manuseados pelas crianças. A motivação foi essencial, especialmente no caso do almanaque, pois nada podia ser feito sem a participação do grupo, como disse Shalimar:

> ***E mostrei que isso só seria possível se eles abraçassem o projeto, porque, na verdade, não seria eu quem iria construir o almanaque e, sim, eles. E, estando este contrato firmado, otimizaria a participação e a aprendizagem.***

Como em qualquer projeto didático, a culminância e o produto final não são a única preocupação, já que cada etapa deve se converter numa boa oportunidade para aprender. Além disso, segundo Mendonça (2005), "a organização didática em projetos pode facilitar a integração dos eixos de ensino de língua — leitura, produção e análise lingüística —, uma vez que enfoca competências e visa a um produto final". Isso não foi diferente para o projeto de elaboração do almanaque. Vejamos, no planejamento, como os momentos iniciais se organizaram:

Roteiro do projeto “Almanaque para crianças” (Parte 1)

	Etapas do projeto	Descrição
1	Proposta do Projeto: delimitação dos produtos e da culminância (almanaque, organização do dia do lançamento do almanaque).	- Leitura e apreciação de almanaques diversos levados pela professora; - Delimitação dos interlocutores do almanaque: eles mesmos, outras crianças, idade, sexo, interesses, etc.; - Delimitação das etapas gerais (definição do que irá compor o almanaque, por meio de aplicação de questionário; elaboração dos capítulos do almanaque, do sumário, da apresentação, da capa, do convite para a divulgação do livro; lançamento do almanaque); - Escrita dessas etapas em um cartaz na sala, deixando espaço para o cronograma.
2	Construção de um questionário para definição do que haverá no almanaque: orientações gerais sobre o questionário (o que é, para que serve).	- Discussão sobre a estrutura do almanaque (Quantos capítulos/quantos assuntos devem compor o material de forma que ele atenda aos seus objetivos enquanto almanaque? O que deve conter este almanaque para que uma criança o deseje? Ele deve ser ilustrado? Como serão as ilustrações?); - Planejamento e elaboração de um questionário (pelos alunos com a ajuda da professora, que poderão sugerir questões fechadas) para decidir sobre a estrutura, considerando as questões discutidas anteriormente.

Já no começo do processo, percebe-se que os alunos envolveram-se em práticas de leitura (dos almanaques, das etapas do projeto) e de escrita coletiva (do cartaz com as etapas do questionário). É importante ressaltar o quanto se pode propiciar em termos de momentos significativos de produção de texto, como ilustra o relato de Shalimar:

> **Diante de tantas sugestões [de textos] apresentadas pelos alunos, perguntei a eles se não seria preciso determinar algumas atividades e/ou textos, fazer um questionário. E que nesse, pudesse, além de determinar as atividades e textos, também, organizar o conteúdo de cada capítulo diante da quantidade de solicitações de cada atividade e dos textos. E, assim, construímos um questionário a ser aplicado no dia seguinte.**

A produção do questionário, assim, tinha uma clara motivação, pois surgiu diante das dúvidas sobre quais textos seriam incluídos no almanaque. Esse questionário, dirigido a interlocutores definidos (alunos), foi elaborado, respondido por eles próprios, aplicado aos colegas de outra turma, com o auxílio da professora, e serviu como instrumento de consulta, para ajudar na escolha final dos textos e do modo de organização dos capítulos.

RETOMANDO

Vimos nos fascículos anteriores a necessidade de "refletir sobre diferentes possibilidades de ação pedagógica com o sistema de escrita, a partir de contextos significativos de uso desse sistema." (Fascículo Complementar) Aqui, a produção de um almanaque torna significativas as atividades de escrita, dentre elas o próprio questionário!

Atividade de Reflexão 1

Discuta com os(as) colegas as questões a seguir, confrontando as respostas de cada um(a):

· Você avalia que o caráter lúdico da brincadeira e do prazer foi garantido nos momentos iniciais do projeto? Por quê?

· Qual a função de se combinar com os alunos as etapas do projeto e de registrá-las num cartaz visível na sala? Em que isso pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem?

· Que funções da escrita foram salientadas nessas primeiras etapas, ou seja, para que os alunos leram e para que escreveram?

Vamos continuar com a nossa análise. Observe, agora, as etapas posteriores do projeto, em que os alunos tiveram novas oportunidades de ler, escrever e de pensar sobre o sistema de escrita alfabético:

Roteiro do projeto “Almanaque para crianças” (Parte 2)

	Etapas do projeto	Descrição
3	Aplicação do questionário	- Preenchimento individual do questionário; - Aplicação do questionário em outras turmas da escola.
4	Tabulação dos dados (resultados) do questionário.	- Distribuição eqüitativa dos questionários entre os grupos; - Computação, em grupos, dos dados dos questionários (representantes de cada grupo marcam os resultados em cartazes afixados na sala, previamente elaborados pela professora, e organizam os dados em gráficos de barra); - Leitura dos resultados coletados (gráficos).
5	Planejamento das ações (continuidade do projeto) com avaliação das atividades já realizadas e definição de como o produto final será socializado.	- Leitura do planejamento inicial e redefinição das próximas etapas; - Organização do cronograma no cartaz que tem os produtos finais; - Redefinição das etapas (leitura, exploração e produção dos gêneros escolhidos; produção das ilustrações da capa, sumário, apresentação; preparação para a socialização: convites, cartazes; socialização).
6	Leitura e exploração dos gêneros a serem produzidos (no âmbito literário: canção).	- Apresentação de uma canção (alunos ouvem e cantam); - Interpretação da canção; - Exploração das rimas: apresentação da canção em fichas, mas sem as palavras finais dos versos que rimam; substituição das palavras destacadas por outras (pode ser também o verso completo), atentando para garantir a unidade de sentido (paródia); - Análise das paródias: “tom” cômico, romântico, trágico, etc. (trabalho coletivo); - Escolha, pelo grupo, de uma música a ser parodiada; - Produção, em trio, de paródias e posterior apresentação para o grande grupo; - Escolha das paródias que irão compor o almanaque; - Arquivamento daquelas escolhidas e divulgação das demais no mural.

No relato de Shalimar também percebemos o envolvimento dos alunos em outras etapas do projeto, o que foi proporcionado com as estratégias usadas pela professora:

> ***Para trabalhar a música, pensei na obra de Vinícius de Moraes, A arca de Noé. Levei o CD e alguns exemplares da obra que foram distribuídos por trio. Nossa! O primeiro dia eles não queriam parar de cantar (...). No segundo dia, voltei a trabalhar a música (...) e novamente eles cantaram um pouco. Refletimos um pouco sobre as músicas, o seu lado cômico, trágico e romântico.***

RETOMANDO

"A sonoridade e a musicalidade próprias do texto poético são agradavelmente percebidas pelas crianças no ato de uma expressiva leitura, o que mostra que esse é um gênero que se presta à leitura oral, individual ou em coro." (Fascículo Complementar)

Essas estratégias mesclavam a dimensão lúdica, da brincadeira, a outros aspectos. Por exemplo, no trabalho com as rimas, a professora explorou: a) um traço típico dos gêneros música e poesia (presença de rimas), que permite a constituição do ritmo; b) a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (para identificar as rimas, os alunos têm de, na comparação de palavras, perceber semelhanças; para criar novas rimas, pensar em outras palavras que terminam de forma semelhante). Vejamos como Shalimar procedeu ao trabalhar esses aspectos:

> ***Pedi para que eles percebessem que cada uma delas [as músicas] é composta por rimas. Ressaltei que as rimas são palavras que combinam umas com as outras. Daí, pedi para que eles me mostrassem onde apareciam as rimas, fizemos isso em cada música. Nesse momento, falei que essas rimas poderiam ser substituídas por outras palavras, que, dependendo da música, poderiam mudar também até a história que tinha na música. Então distribuí a música (digitada em meia folha de ofício com margens nas laterais para eles desenharem conforme sua paródia), mas, em cada verso, faltavam as últimas palavras, e pedi para que eles completassem com outras palavras. E que, nessa hora, eles tivessem o cuidado de lembrar da estrutura do texto, o sentido do mesmo, e eles fizeram. Nossa! Saiu cada música tão linda e engraçada.***

Com todo esse trabalho, a professora explorou habilidades de leitura e de produção textual ao mesmo tempo em que permitiu que as crianças pensassem sobre a lógica da nossa escrita, especialmente na montagem do caça-palavras. Lembramos ainda que cada momento estava carregado de significação, afinal, estavam produzindo o "livro que toda criança queria ter", com direito a selecionar e criar os textos!

As etapas seguintes também foram bastante ricas, com leitura e produção de gêneros variados (receitas, instruções diversas, histórias em quadrinhos). Vejamos:

Roteiro do projeto “Almanaque para crianças” (Parte 3)

	Etapas do projeto	Descrição
7	Leitura e exploração dos textos instrucionais a serem produzidos (Receita e instruções de mágicas, confecção de brinquedos e brincadeiras)	- Apresentação de textos instrucionais fotocopiados para análise das diferenças e semelhanças entre eles; - Elaboração coletiva de um texto instrucional (apresentação de uma mágica para os alunos e, em seguida, pedido para que eles, juntos, elaborassem a instrução da mágica como se fosse constar do almanaque); - Consulta ao cartaz com o resultado da apuração, para identificar os textos desse gênero que deverão fazer parte do almanaque; - Distribuição dos gêneros a serem produzidos pelos grupos (receitas, brinquedos, mágicas); - Produção dos textos instrucionais que irão compor o almanaque; - Socialização da produção com o objetivo, também, de avaliar a clareza do texto elaborado, levando em conta seu objetivo, que é o de dar instruções; - Revisão e arquivamento das produções para o almanaque; - Produção de atividades: jogos dos sete erros, a partir de transgressões ortográficas.
8	Leitura e exploração de histórias em quadrinhos	- Leitura livre de Quadrinhos (os alunos também podem trazer gibis para a sala); -Exploração das características do gênero (registrar respostas no quadro); - Distribuição de Quadrinhos fora de ordem, para os grupos ordenarem; - Levantamento das pistas utilizadas pelos alunos e registro no quadro. - Transformação de uma história (curta) em uma história em quadrinhos; - Identificação das diferenças entre as histórias em quadrinhos e outras histórias convencionais e registro no Quadro das respostas dos alunos; - Sistematização pela professora: relação texto/ imagem para coerência do texto, exploração de elementos como: expressões de oralidade, marcação de tempo fora dos quadrinhos – acima ou abaixo, falas sempre em balões, marcador “FIM”, onomatopéias, tipos de letras que tentam representar a intensidade da fala, diversos tipos de balões de falas (pensamento, fala, sonho, etc.), etc; - Produção de histórias em quadrinhos em trio; - Planejamento da história em quadrinhos que irão elaborar (definição de enredo, título, personagens, cenário, etc.);

Roteiro do projeto “Almanaque para crianças” (Parte 3)

Etapas do projeto	Descrição
	- Produzir ilustrações nos quadrinhos de acordo com o enredo; - Preenchimento dos balões; - Eleição dos quadrinhos que irão compor o almanaque; - Arquivamento das produções para o almanaque; - Produção de atividade: desenhos para colorir.

Atividade de Reflexão 2

Discuta com os (as) colegas as questões a seguir:

• Qual a importância de se refletir sobre o gênero que será produzido, antes de começar a escrevê-lo? Como o projeto deu conta disso?

• No momento de revisar os textos instrucionais produzidos, qual foi o critério usado para avaliar se as produções estavam boas? Você concorda com esse critério? Por quê?

RETOMANDO

Na produção do almanaque, a biblioteca escolar será um importante aliado. (ver Fascículo 4)

Percebemos que a produção dos gêneros foi sempre precedida por atividades de leitura, inclusive de leitura-deleite, nas quais os alunos puderam familiarizar-se com os textos, divertir-se com eles e também refletir sobre como eles funcionam nas interações diárias, para que servem, como se organizam.

Ao utilizar seus conhecimentos prévios para a análise dos gêneros, as crianças evidenciaram o fato de que todos os que vivemos em uma sociedade letrada (regulada pelas práticas que envolvem a escrita) temos alguma experiência com textos escritos, sejamos alfabetizados ou não. Em outras palavras, mesmo um indivíduo que ainda não se **alfabetizou** é **letrado** em algum grau, tem alguma experiência com a escrita e elabora hipóteses a respeito das suas funções, como dizem Soares (1998) e outros autores. Esse indivíduo pode, portanto, ser desafiado a ler e a escrever, o que a escola deve proporcionar de forma prazerosa.

É nesse sentido que trabalhar numa perspectiva de letramento ganha ainda mais relevância, pois permite que as crianças entrem em contato com o mundo da escrita, não apenas como “um código a ser decifrado”, mas como um universo de possibilidades para interagir socialmente. Refletir sobre como os textos circulam e como são produzidos em contextos extra-escolares é fundamental, uma vez que a escola não é o único lugar onde as crianças (e também os adolescentes e adultos) têm contato com textos escritos, seja lendo ou escrevendo.

No momento em que os alunos revisavam os textos que tinham escrito – por exemplo, os instrucionais – a professora chamou a atenção para a necessidade de o texto ser compreensível

pelos leitores, para que estes pudessem seguir as instruções. A esse respeito, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> ***é preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (PCN 1º e 2º - ciclos, 1998: 48)***

As etapas finais do projeto se direcionaram para o produto final – o almanaque – e a culminância – o lançamento do almanaque. Os alunos elaboraram a capa, o sumário, a lista de autores e a apresentação do almanaque, além de gêneros que ajudariam na divulgação do evento, como cartazes e convites. Mais uma vez, escrever textos não foi apenas o cumprimento de uma tarefa escolar (escrever para mostrar que sabe escrever), mas uma atividade plena de significação naquele contexto. Observe:

Roteiro do projeto "Almanaque para crianças" (Parte 4)

	Etapas do projeto	Descrição
10	Elaboração da capa e ilustrações do almanaque	- Definição da capa e das ilustrações (um desenho grande ou série de desenhos pequenos produzidos por todos, como auto-retrato ou situações do livro, etc.); - Escolha dos desenhos do almanaque (arquivamento na pasta do projeto).
11	Produção do sumário, da apresentação e dos dados dos autores.	- Discussão sobre o que é um sumário e registro das respostas no quadro, com exploração da palavra; - Distribuição de revistas, livros, almanaques, etc., entre os alunos, para localização do sumário, identificação de suas funções e características; - Produção coletiva do sumário do almanaque; - Localização e identificação das características do gênero apresentação; - Planejamento da apresentação com o grupo; - Produção coletiva da apresentação; - Leitura da apresentação para verificar se ficou adequada - revisão coletiva; - Produção da lista dos autores e assinatura; - Arquivamento da produção (solicitação a uma dupla ou trio para que fique responsável por fazer a cópia e arquivar na pasta).

	Etapas do projeto	Descrição
12	Organização e reprodução do almanaque	- Revisão com os alunos de todas as partes do almanaque; - Montagem e ordenação de todo o material; - Decisão sobre como farão a reprodução e delimitação da quantidade a ser reproduzida; - Encaminhamento para reprodução e busca.
13	Organização do lançamento do almanaque	- Planejamento da apresentação de cada capítulo do livro por grupos; - Discussão sobre a função da apresentação, o que o público precisa saber, etc.
14	Divulgação do lançamento do almanaque.	-Produção de cartaz e convites.
15	Lançamento do almanaque.	- Apresentação do livro (oral, pelos alunos); - Dia de autógrafos.

O eixo da oralidade, que já vinha sendo explorado com as discussões sobre o almanaque, foi valorizado especialmente no momento da fala de apresentação no lançamento do almanaque. Nesse contexto, de fala pública, fora da sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de tentar ajustar sua fala aos ouvintes (não mais só os colegas de classe e a professora, mas os demais convidados) e aos objetivos do gênero oral que estavam produzindo – a apresentação do almanaque – que devia informar do que tratava o livro aos que ainda não o tinham lido.

Para sintetizar o valor do projeto desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, temos o depoimento da professora sobre o que eles aprenderam:

Você verá que...

No fascículo 7 trataremos também destas situações de fala pública: "Geralmente os modos de falar são marcados por menos atenção e menos planejamento que os modos de escrever. (...) Mas temos de observar que há modos de falar que vão requerer quase tanta monitoração quanto os modos de escrever."

Porque, neste projeto, intensificamos a leitura, a escrita, a oralidade, atividades que proporcionam ao aluno a capacidade de fazer as relações entre grafemas e fonemas, e mais, estando o aluno no nível alfabético, este trabalho, por se exigir leitura de textos de gêneros diversos, possibilita também ao aluno a reflexão ortográfica (...).

Esperamos que, com a discussão sobre esse projeto, o almanaque possa ser mais do que um desejo infantil: um livro que todo professor e toda professora gostariam de trabalhar em sala de aula.

Unidade II

2. Mais brincadeiras... lendo e escrevendo

O segundo projeto didático que vamos discutir com você é o de “Brincadeiras populares”, que foi desenvolvido por Leila Nascimento, professora de uma turma da 1ª série do Ensino Fundamental composta por 21 alunos com idade entre 6 e 8 anos, na Escola Municipal Santa Catherine Labouré, na cidade de Jaboatão dos Guararapes / PE.

A professora acompanhava a turma desde a Educação Infantil e adotava o trabalho com projetos didáticos como uma das formas de organizar seu ensino. A turma de Leila era heterogênea quanto aos conhecimentos sobre a escrita alfabética: parte da turma estava vivenciando ainda as hipóteses iniciais da escrita e outra parte estava mais avançada.

O projeto realizado por Leila encantou não apenas alunos e professora, mas também todos aqueles que tiveram a oportunidade de apreciar o “Catálogo de brincadeiras”, elaborado por esses pequenos artistas. No dia em que a professora propôs o tema a ser “estudado”, todos se entreolharam. Afinal de contas, brincar era tudo o que eles queriam. Como nos disse Leila:

Eles ficaram muito empolgados. Apesar de estarem acostumados ao trabalho a partir de projetos, percebo que, a cada novo tema, o interesse deles se renova. Quando lancei pra eles a idéia desse projeto, envolvendo brincadeiras populares, notei que o interesse foi imediato. Afinal, descobrir novas brincadeiras e vivenciá-las era tudo de bom. Participaram de todos os momentos com muito engajamento, inclusive os alunos que não estavam ainda alfabetizados. Pensaram comigo sobre qual seria o nosso produto final, quais seriam as etapas gerais do projeto, organizaram o cronograma, sempre de olho no tempo que podíamos contar naquele momento. Tudo ganhou significado! E, a todo o momento, sabiam o porquê de estarmos realizando aquelas atividades.

A professora planejou o projeto com as crianças, de modo que foram pensadas nove etapas de brincadeira, leitura e escrita. No quadro abaixo, descrevemos as primeiras etapas do Projeto.

Roteiro do projeto "Brincadeiras Populares" (Parte 1)

	Etapas do projeto	Descrição
1	Apresentação da proposta e planejamento coletivo	- Leitura de um texto literário (Infância – poema escrito por Sônia Miranda) sobre brincadeiras, para introduzir o tema; - Levantamento oral das brincadeiras conhecidas pelas crianças, por meio de conversa em grande grupo e sistematização dos nomes das brincadeiras em cartaz (produção de uma lista); - Proposta do tema do projeto e conversa para decisão sobre o produto final (ficou decidido que seria produzido um catálogo de brincadeiras populares); - Planejamento com o grupo das etapas gerais e elaboração de um cronograma de trabalho.
2	Seleção das brincadeiras que irão compor o catálogo de brincadeiras	-Elaboração de um roteiro da entrevista para conhecer outras brincadeiras populares; - Aplicação das entrevistas na comunidade; - Sistematização dos resultados das entrevistas, com acréscimo dos nomes no cartaz; - Leitura do cartaz com o levantamento das brincadeiras; - Discussão sobre quantas brincadeiras fariam parte do catálogo (ficou decidido que seriam inseridas 8 brincadeiras); - Votação (no quadro) das brincadeiras que fariam parte do catálogo.
3	Planejamento da estrutura do catálogo	- Discussão e tomada de decisões sobre a organização do catálogo (ficou decidido que, no catálogo, seriam inseridos: capa, apresentação, sumário, instruções das brincadeiras escolhidas e alguns depoimentos de pessoas que teriam falado sobre a brincadeira escolhida); - Elaboração coletiva de um cartaz com as decisões tomadas em relação ao catálogo.

Atividade de Reflexão 3

Responda às questões abaixo e discuta com seus (suas) colegas as respostas dadas.

- O que você achou sobre o modo como Leila iniciou o Projeto didático?
- Quais foram os objetivos didáticos de Leila, ao propor essa seqüência de atividades?
- O que você acha que os alunos aprenderam nessas etapas do projeto?

Diversos aspectos positivos podem ser destacados em relação às atividades descritas por Leila. Inicialmente, gostaríamos de salientar que a inserção de um texto literário para introduzir o projeto realça o tema escolhido para o trabalho. Brincamos para sentir prazer! Lemos textos literários (dentre outros motivos) para nos deleitarmos, para viajarmos! Essa é uma das estratégias que podemos adotar para que os alunos descubram a magia dos livros. Muitas, muitas, muitas histórias para imaginar, muita poesia para sonhar!

RETOMANDO

Vimos no Fascículo 4 que "a formação de leitores depende muito da relação que o(a) professor(a) estabelece com os livros".

Também gostaríamos de destacar a importância de ajudarmos os alunos a se organizarem, a usarem a escrita para planejar as ações diárias. Os textos usados para essa finalidade exigem capacidades diferenciadas em relação a outros gêneros textuais em que a leitura é mais linear, como afirmam Teberosky e Ribera (2000, p. 58):

> ***um conto pode ser lido de maneira linear do princípio ao fim, mas não os dicionários, as listas telefônicas ou os horários de transporte, que são organizados mais para uma consulta do que para uma leitura linear. Segundo Walle (1998), a forma, a configuração gráfica e a tipografia dos suportes influem nas estratégias que os usuários devem adotar, tanto para diferenciar entre ação de buscar, ler e olhar como as combinações entre elas.***

Os cronogramas e os calendários são exemplos de textos em que os alunos precisam aprender a localizar informações, atentando para a organização gráfica própria das tabelas. Teberosky (2004, p. 156) alerta que "outras formas de distribuição gráfica, como uma tabela com disposições em linhas e colunas, não permitem uma oralização e não são lineares, mas devem ser lidas selecionando-se os eixos e as células, para encontrar-se a interseção".

RETOMANDO

Cronogramas e calendários são gêneros textuais diretamente relacionados com a organização do tempo, com o planejamento das atividades, como vimos no Fascículo 3.

Reafirmamos, assim, que a atividade de produção e consulta ao cronograma de atividades no projeto é importante por promover situações de leitura de textos não lineares.

A etapa em que os alunos fizeram a seleção das brincadeiras que iriam compor o catálogo também se revestiu de uma riqueza imensa. A estratégia utilizada para coletar informações (brincadeiras que eles não conheciam) propiciou o contato deles com outro gênero textual: entrevista. Eles participaram tanto da elaboração das perguntas (roteiro), o que é interessante para um trabalho voltado para a estruturação de sentenças e para o uso da pontuação (mais especificamente o ponto de interrogação), quanto da fase de organização dos dados coletados por meio da entrevista. Por outro lado, os depoimentos também poderiam ser usados no livro a ser escrito pela turma, caso a brincadeira citada pelo entrevistado fosse escolhida.

Outro destaque que podemos fazer é quanto ao trabalho com lista. A produção de listas, como sabemos, é uma forma muito interessante para nos concentrarmos nos processos de ensino e aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, para que os alunos aprendam a lógica da nossa escrita, as listas se oferecem como textos que propiciam ao professor e à professora

um espaço adequado para reflexões acerca da escrita de palavras. Leila contou-nos detalhes sobre como realizou a tarefa de escrita da lista de brincadeiras:

> ***O trabalho com lista foi essencial nesse projeto. Uma das primeiras atividades do projeto foi fazer um levantamento das brincadeiras conhecidas das crianças. Para isso, distribuí tirinhas de papel e formei duplas entre eles. Após essa escrita em dupla, pedi para os alunos socializarem com os demais. À medida que cada dupla apresentava sua brincadeira, eu ia escrevendo no quadro e pedindo que eles confrontassem com a forma que escreveram no papel. Alguns antes mesmo de olhar já antecipavam seus erros e conseguiram entender o porquê de a escrita não ser da forma que escreveram. Depois disso, colocamos os nomes das brincadeiras num cartaz para deixar visível na sala e, assim, podermos consultar quando necessário. Esse trabalho representou um momento importante de reflexão sobre a escrita das palavras, tanto para os alunos de um nível mais avançado como para os demais. Pude explorar muita coisa nesse momento. Tirei dúvidas importantes das crianças. Foi ótimo!***

Atividade de Reflexão 4

Para ampliar nossas discussões sobre a importância do trabalho com listas em sala de aula, reúna-se com seus (suas) colegas e planeje uma atividade de escrita de lista. Sugerimos que tal atividade:

- **Possibilite que os alunos pensem sobre a escrita das palavras;**
- **Incentive os alunos a trocarem idéias com seus (suas) colegas sobre como as palavras podem ser escritas (número de sílabas, número de letras, ordem das letras...);**
- **Favoreça a sua intervenção didática, auxiliando os alunos na escrita e refletindo com eles a escolha das letras e suas relações com os sons.**

Ainda no quadro do relato inicial sobre este projeto, notamos que a professora discutiu com os alunos sobre a estrutura do catálogo, decidindo coletivamente o que estaria nele contido. O registro em cartaz desses dados foi outro momento oportuno de mostrar as diferentes finalidades da escrita. Nesse caso, ele apareceu como apoio à memória e como roteiro de trabalho. A partir da leitura do cartaz, eles recuperavam, sempre que possível, o que precisaria ainda ser feito.

Esse contato com diferentes espécies de textos é imprescindível para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, não podemos esquecer que isso precisa ser feito de modo que os alunos pensem sobre as finalidades para as quais os textos foram escritos. Leila mostra essa preocupação na etapa seguinte, quando ela promove atividades de familiarização com o gênero "instruções de brincadeiras" (ver quadro).

Roteiro do projeto “Brincadeiras Populares” (Parte 2)

	Etapas do projeto	Descrição
4	Atividades de familiarização das crianças com o gênero “instruções de brincadeiras”	- Exploração de instruções de brincadeiras em livros, jornais, caixas de jogos, em grupos; - Escolha de três brincadeiras que não farão parte do catálogo; - Leitura coletiva das instruções das brincadeiras para entender como se deve brincar; - Vivência das brincadeiras (com leitura das instruções, quando tiverem dúvida); - Reflexão sobre os textos lidos (estrutura, finalidades e destinatários).

A quarta etapa do projeto consistiu na leitura de instruções de brincadeiras. É interessante observar que os alunos estavam lendo os textos para aprender a brincar. Essa é, de fato, uma finalidade clara desse gênero. Desse modo, estamos promovendo situações em que as crianças desenvolvem habilidades de leitura de textos injuntivos, que são espécies de textos comuns na vida diária e devem ser enfocados como objeto de ensino. Segundo Val e Barros (2003, p. 135 e 136), o texto injuntivo...

> ***diz respeito àquele tipo de texto que se caracteriza por organizar informações e instruções ou ordens com a finalidade de orientar determinado comportamento do interlocutor. Também chamado de instrucional, esse tipo de texto se manifesta, por exemplo, nos gêneros regras de jogo, receitas culinárias, regulamentos, instruções de uso de máquinas e aparelhos eletrodomésticos, entre outros.***

Além de desenvolverem estratégias de leitura importantes, as crianças, por meio das reflexões conduzidas pela professora, preparavam-se para produzir textos desse mesmo gênero, que fez parte da etapa seguinte do projeto:

Roteiro do projeto “Brincadeiras Populares” (Parte 3)

	Etapas do projeto	Descrição
5	Produção das instruções de brincadeiras	- Escolha, em cada dia, de uma brincadeira que irá ficar no catálogo; - Discussão oral sobre como é a brincadeira, fazendo com que os alunos expliquem à professora e aos colegas as regras da brincadeira; - Vivência da brincadeira; - Produção coletiva das instruções da brincadeira, com conversa sobre as partes que devem ser escritas, ajudando os alunos a estruturar o texto, por meio de planejamento, revisão e reescrita; - Cópia do texto em papel apropriado (isso pode ser feito por uma dupla ou trio, por dia).
6	Elaboração da capa e ilustrações do catálogo	- Discussão sobre como será a capa; - Discussão sobre a importância das ilustrações e exploração de ilustrações em livros diversos; - Leitura da tela Jogos infantis (1560), de Peter Brueghel (O Velho), com exploração dos tipos de brincadeiras retratados; - Realização de atividade de desenho a partir do tema brincadeiras populares (nessa atividade, deve-se realizar a escrita individual do próprio nome e do título do projeto, com a ajuda da professora, que deve passar entre os alunos, refletindo sobre a escrita); - Decisão sobre quantos desenhos irão compor o catálogo (sugerir que os outros sejam organizados em um painel para exposição); - Escolha dos desenhos do catálogo (arquivar na pasta do Projeto) e organização do painel com os outros desenhos.
7	Produção do sumário, da apresentação e dos dados dos autores.	- Produção coletiva do Sumário (Solicitar que uma dupla ou trio fique responsável por fazer a cópia e arquivar na pasta); - Produção coletiva da apresentação (ler antes a apresentação de um livro, para que as crianças vejam como se faz); - Produção dos dados dos autores (Pedir que cada um escreva seu nome legível e a idade em uma lista que será fotocopiada).
8	Montagem e reprodução do catálogo	- Revisão com os alunos de todas as partes do catálogo (pegar a pasta do Projeto); - Montagem de tudo em ordem; - Encaminhamento para reproduzir e ir buscar.

A produção das instruções de brincadeiras, com certeza, ajudou os alunos de Leila a desenvolverem diversas capacidades textuais. Leal e Brandão (2005) citam alguns dos objetivos que justificam o trabalho com textos instrucionais na escola:

> ***na escola, as crianças podem aprender, por exemplo, sobre a importância de organizar seqüencialmente as informações nessas espécies de textos; aprender a distinguir o que é essencial e merece ser dito daquilo que é menos importante e, portanto, pode ser omitido; aprender a flexionar os verbos nos modos imperativo e infinitivo com maior domínio; aprender a usar os articuladores textuais pertinentes aos propósitos; aprender a estruturar sintaticamente as frases, atendendo às exigências dos textos escritos; aprender a elaborar inferências nos casos em que as informações não estão explicitamente colocadas no texto, dentre outros.***

Em relação à escrita das instruções de brincadeiras, os alunos precisariam mobilizar os conhecimentos prévios que eles tinham sobre "como explicar a alguém como se deve brincar". Alguns desses conhecimentos os alunos adquiriram na etapa anterior, em que eles leram "instruções de brincadeiras" para brincar, isto é, num contexto significativo, estiveram expostos a modelos reais de instruções semelhantes às que iriam produzir. Outros conhecimentos eles já tinham adquirido nas próprias situações de oralidade, em que eles explicam "como fazer coisas" ou "como jogar".

Atividade de Reflexão 5

Escreva o relato de uma situação didática em que você tenha trabalhado com brincadeiras em sua sala de aula. Nesse relato, descreva as atividades de leitura e de produção de textos. Caso você não tenha realizado tais tipos de atividades, descreva atividades que você acha que poderiam ser desenvolvidas com sua turma.
Depois se reúna com quatro ou cinco colegas, leiam e discutam sobre os relatos escritos por vocês. Procurem identificar os objetivos das atividades. Sugerimos ainda que vocês executem as atividades em suas salas e discutam com os colegas os resultados.

Além das "instruções de brincadeiras", os alunos de Leila também produziram "capa", "sumário" e "apresentação". Todos esses gêneros textuais foram alvos de atenção, com discussão acerca da estrutura a ser adotada, tendo como norte, sempre, a finalidade e os destinatários (leitores do catálogo).

É interessante "ouvirmos" um pouco de Leila as estratégias que ela adotava com os alunos que não tinham domínio da escrita na atividade de produção da apresentação que estaria no seu exemplar do livro:

RETOMANDO

Depois de discutir sobre as brincadeiras realizadas pela sua turma, analise também as brincadeiras apresentadas em fascículos anteriores. No fascículo 4, há alguns jogos que supõem o uso do dicionário.

Todos os alunos participaram de alguma forma. Daqueles que conseguiam escrever, eu solicitava a escrita do texto. Quanto aos que não escreviam convencionalmente, eu ajudava na elaboração do texto da apresentação, juntamente com aqueles de nível de escrita mais avançado. Não havia moleza! Eles também não queriam ficar de fora e sempre davam suas sugestões.

A preocupação de Leila em promover a escrita de diferentes espécies de textos, com finalidades reais, pôde ser observada até a última etapa do projeto (ver quadro da Parte 4, abaixo), quando eles tiveram que escrever cartazes e convites para divulgar o lançamento do catálogo. Dessa forma, eles estiveram lendo e escrevendo muito enquanto brincavam. Ler, escrever e brincar, assim, eram consideradas atividades de lazer e de aprendizagem na escola.

Roteiro do projeto "Brincadeiras Populares" (Parte 4)

	Etapas do projeto	Descrição
9	Lançamento do catálogo	- Organização do dia do lançamento, com tomadas de decisões sobre as atividades a serem feitas; - Planejamento de tudo o que será feito (brincadeiras, mesa de autógrafos...); - Produção de textos de divulgação do dia da brincadeira (cartazes e convites para os pais e para as outras turmas da escola); - Vivência do dia do lançamento, com entrega do catálogo à biblioteca.

O projeto foi finalizado com o lançamento do catálogo e entrega do mesmo à biblioteca da escola. Cada criança ficou com um exemplar e, juntas, avaliaram que as atividades vivenciadas foram "muito boas e alegres".

Atividade de Reflexão 6

Para concluir nossas reflexões sobre o projeto desenvolvido por Leila, releia todos os quadros com o relato do projeto, identificando os objetivos de cada atividade. Após a análise do Projeto, reúna-se com um(a) colega ou um grupo de colegas e planeje um projeto didático, usando a temática "jogos e brincadeiras". Recomendamos que vocês pensem sobre:

· Qual será o produto final do projeto (um catálogo, jogos de sucata, semana da brincadeira ou outro jogo qualquer);

· Como serão as etapas do projeto;

· Quais atividades de leitura, produção de textos e reflexão sobre o sistema de escrita serão realizadas.

Depois executem o projeto e socializem com o restante da escola os resultados obtidos. Não esqueçam de registrar tudo o que for feito e entregar para o coordenador de grupo.

3. Cantar também faz rir e brincar...

Para recuperar algumas questões suscitadas durante a discussão, vamos analisar um terceiro projeto didático desenvolvido com crianças de escolas públicas. A professora que desenvolveu o projeto foi Cláudia Vasconcelos, que regia uma turma de 1º ano do 1º ciclo da Escola Municipal Sítio do Berardo, no Recife. A turma tinha 20 alunos com diferentes níveis de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Vejamos o esquema que resume as etapas vivenciadas pelos alunos de Cláudia.

	Etapas do projeto	Descrição
1	Apresentação da proposta e planejamento coletivo	- Conversa sobre cantigas populares e sugestão de desenvolver um projeto sobre esse tema. - Delimitação do produto final (gravação de fita cassete; construção de um livreto com as cantigas e as ilustrações e um Sarau para apresentação final). - Delimitação das etapas gerais, com elaboração do cronograma
2	Levantamento de cantigas populares	- Levantamento oral das Cantigas Populares conhecidas pelas crianças e escrita da lista em um cartaz. - Elaboração de um questionário a ser aplicado a adultos, para conhecimento de novas cantigas. - Aplicação dos questionários na comunidade. - Sistematização dos resultados dos questionários, com acréscimo dos nomes de novas cantigas no cartaz.
3	Atividades de familiarização das crianças com o gênero “cantigas populares”	- Vivência da brincadeira “a música é?”: dividiu-se a sala em grupos de três e pediu-se para que os alunos escrevessem uma palavra de alguma cantiga em um pedaço de papel; em seguida, cada grupo mostrou o nome para os outros dois grupos que tentaram ler e adivinhar qual cantiga teria essa palavra; o grupo que acertava ganhava um ponto e, se cantasse a música toda, ganhava outro ponto.
4	Seleção das cantigas que iriam compor o livreto e a fita cassete	- Escolha das cantigas que constariam na fita e no livro, por meio de uma votação em que as crianças escolheram a partir do cartaz com a listagem das músicas.
5	Produção do livreto	- Escrita das cantigas escolhidas, com revisão. Ilustração das letras das músicas para confecção do livro

	Etapas do projeto	Descrição
6	Produção da fita cassete	- Exploração das cantigas escolhidas. - Brincadeiras e ensaios variados para a gravação - Gravação da fita cassete. - Elaboração da capa, contracapa da fita, com ficha técnica, índice e ilustração.
7	Lançamento da fita e do livro	- Organização do Sarau. - Planejamento de tudo o que seria feito (autógrafos, apresentação...). - Divulgação do Sarau e Lançamento da fita, com a produção de cartazes e de convites. - Realização do dia do Sarau e de Lançamento da fita e do livro.

Muitos aspectos positivos podem ser destacados no trabalho desenvolvido por Cláudia. Para retomar o que vínhamos discutindo anteriormente, salientamos que:

· Os alunos estavam engajados em atividades lúdicas, por meio das quais eles se divertiram e aprenderam;

· Os alunos ampliaram seus repertórios de músicas, aumentando os conhecimentos e valorizando a cultura local;

· Atividades de leitura e escrita foram realizadas durante todo o projeto, ajudando os alunos a desenvolver diferentes capacidades textuais;

· As atividades de escrita das cantigas, que as crianças sabiam de cor, e de palavras, como na brincadeira "a palavra é", com ajuda da professora, foram ricas situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

· A exploração das cantigas, particularmente das rimas, contribuiu para o processo de alfabetização das crianças, à medida que fez com que elas pensassem sobre as semelhanças entre as palavras e sobre as relações entre a escrita e a pauta sonora, como explicitou a professora:

> ***Bem, quando a criança entra em contato com algumas palavras mais significativas, na música, por exemplo, começa a perceber que não se escreve só com vogais, que se escreve com consoantes, e que essas letras têm uma relação com o som. A criança começa a se apropriar que as cantigas de roda são mais em versos, que cada verso tem rimas também. A gente aproveitou pra trabalhar muito com rima, e aí eles vêem que as palavras que rimam geralmente terminam iguais. Tudo isso a criança vai se apropriando.***

Essas conclusões provisórias são importantes por mostrar a possibilidade de aliar o ensino do sistema alfabético ao trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização.

Atividade de Reflexão 7

Antes de iniciarmos o estudo da Unidade III deste fascículo, reúna-se com seus colegas e assistam ao programa de vídeo "Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa". Discutam sobre as conclusões mais importantes extraídas pelo grupo. Elaborem um cartaz com as aprendizagens que mais contribuíram para a prática em sala de aula.

Unidade III

4. Jogar para compreender o Sistema de Escrita Alfabética e dominar as suas convenções: mais alguns exemplos

Nas três seções anteriores (nas Unidades I e II), mesmo trabalhando com projetos que envolviam, sobretudo, a leitura e produção de textos variados (e, às vezes, mais longos), vimos que, em alguns momentos – ao explorar rimas ou palavras de uma lista, por exemplo –, as professoras levavam os alunos a refletir sobre as palavras de nossa língua, de modo a examinarem suas características gráficas e sonoras. Na presente seção, vamos nos deter especificamente em jogos que se voltam para esse objetivo: ajudar os alunos a se apropriarem de nosso Sistema de Escrita Alfabética.

Para avançarmos na discussão de como pôr essa meta em prática, partiremos, também, de relatos de professoras que, no cotidiano de suas turmas, vinham sistematicamente usando desse recurso que permite às crianças gostar de brincar com as palavras e, com tais brincadeiras, dominar a notação escrita.

Atividade de Reflexão 8

Antes de começarmos a debater aquelas experiências, responda às seguintes questões e as discuta com seus (suas) colegas:

- **Que jogos e brincadeiras você tem usado, que permitem aos alunos refletir sobre palavras, observando, por exemplo, semelhanças sonoras ou as relações entre letras e sons?**
- **Como os alunos participam dessas situações? Quais jogos têm se tornado mais atrativos para eles e quais não? A que você atribui a preferência dos alunos por determinados jogos?**
- **Que ganhos e dificuldades você observa (ou observava) ao desenvolver, em sua sala de aula, esses jogos voltados pro ensino do sistema de escrita alfabética?**

Niedja Marques de Santana tinha uma turma de 1ª série na Escola Municipal Odete Pereira Carneiro. Sua turma era bastante heterogênea. Contou-nos que as idades dos alunos variavam entre 7 e 12 anos e que seus níveis de aprendizagem eram bem diversificados.

Já a professora Ana Carolina Sobral ensinava na Escola Municipal José Collier, no município de Camaragibe, vizinho ao Recife. Sua turma de primeira série tinha 19 alunos, com idades variando entre 5 e 8 anos. Conforme seu depoimento, no que diz respeito ao nível de compreensão do sistema de escrita, seus alunos estavam assim distribuídos: “40% no período alfabético, 10% no pré-silábico e os demais no silábico (qualitativo e quantitativo)”.

A idéia de usar, no dia-a-dia, jogos intencionalmente preparados para a aprendizagem da escrita era algo claro no planejamento de ensino das duas mestras. Como declararam:

Os "jogos" estão presentes no meu planejamento e meus alunos sempre estão em busca de novos jogos. Por essa razão, decidi desenvolver este trabalho com minha turma, sabendo que esses jogos iriam ajudar na compreensão do sistema de escrita alfabética.
Quando iniciei o trabalho, disse aos alunos que eu iria levar para a sala de aula novos jogos, para serem desenvolvidos na "HORA DE JOGAR", título este registrado na rotina[2]. Eles ficaram muito ansiosos e perguntaram como eram os jogos, de que eram, se eram grandes ou pequenos... E eu fui respondendo na medida do possível. No dia em que levei os primeiros jogos para a sala de aula, fizemos a leitura do nome daqueles jogos (fui mostrando os envelopes, e os alunos, lendo). Após a leitura, fizemos uma lista, coletivamente, dos nomes dos jogos. Depois eu organizei os grupos, adequando os jogos ao nível de escrita de cada aluno. Em seguida, distribuí os jogos e fui passando pelos grupos, ajudando-os a ler as regras dos jogos. Em outros grupos, eu fiz a leitura das regras. Acompanhei todos os grupos e percebi que os alunos, de um modo geral, gostaram dos jogos e estavam com o desejo de jogar os outros jogos de outros grupos (Prof.ª Niedja).

Os jogos eram vivenciados após o recreio. Organizei a turma, mudando de lugar aqueles que poderiam auxiliar os colegas que, normalmente, têm mais dificuldade, mas de modo a que a disparidade não fosse tanta (evitando, por exemplo, juntar num só grupo alunos silábicos e alfabéticos). Ao apresentar os jogos, explicava as regras de cada um, deixando claro que, depois, passaria em cada mesa, para acompanhar a forma como cada um estava jogando (Prof.ª Ana Carolina).

Como podemos perceber, a chegada à sala de aula dos jogos dedicados ao ensino do sistema de escrita alfabética foi algo pensado, planejado. Vemos, pelos depoimentos anteriores, que eles passaram a constituir parte das atividades permanentes da didática de alfabetização das mestras e algo corriqueiro na rotina dos alunos.

Mas, como fica explícito naqueles registros, é preciso selecionar os jogos propostos, pensar sobre quais se adequam a alunos com diferentes níveis de escrita e familiarizar os aprendizes com suas regras e materiais. Isso requer, por um lado, cuidados na confecção e escolha do que será proposto para alunos com conhecimentos diferentes, o que não elimina a necessidade de testar e registrar as reações e dificuldades encontradas no momento de real aplicação, de modo a fazer os ajustes adequados.

RETOMANDO

Vimos no Fascículo 2 a importância da avaliação diagnóstica: "O registro das dificuldades reveladas por determinados alunos poderá oferecer claras pistas para as possibilidades de mediação do professor ou da professora, que poderá acompanhar e monitorar as aprendizagens desses alunos, utilizando todas as formas de intervenção que poderão ser mobilizadas pela escola. Esses alunos merecerão um olhar especial, para que cheguem ao final dessa primeira etapa com o domínio de algumas das capacidades básicas que serão necessárias nos processos de alfabetização e letramento."

[2] Registro da rotina que a mestra faz todos os dias, no quadro, sobre o que irão fazer durante a jornada.

A negociação das regras com os alunos e sua familiarização com o jogo também precisam ser bem conduzidas. Às vezes, os(as) docentes optam por fazer essa explicação para o coletivo de alunos e vivenciar "uma primeira jogada" com todos juntos, mesmo que, para alguns subgrupos da turma, o jogo seja pouco ou muito desafiador. Ou, o que pode resultar melhor, dedicar-se a explicar um novo jogo aos subgrupos que irão, de fato, brincar com ele, enquanto os demais colegas estão desenvolvendo outra atividade ou jogo. Como nos alertaram as professoras Niedja e Ana Carolina em alguns de seus registros:

A dificuldade que eu senti foi administrar os grupos com jogos diferentes. Isto é, aplicar jogos diferentes em grupos diferentes. Mas, depois que eles foram tendo autonomia nos jogos, ficou mais fácil de observar e de intervir quando necessário. (Prof.ª Niedja)

Apenas uma única vivência deste jogo ("Corrida das palavras", que será analisado mais adiante) ainda não ofereceu elementos suficientes para fazer uma avaliação mais precisa e profunda. Senti dificuldade de proporcionar a vivência daquele jogo juntamente com outros tipos de jogos, pois os alunos solicitaram muito minha ajuda para conseguir refletir sobre as palavras. Mesmo assim, achei um jogo rico em sua finalidade pedagógica. (Prof.ª Ana Carolina).

Em ambas as turmas eram vivenciados jogos variados. Para poder explorar, de forma comparativa, as práticas ali realizadas, vamos tratar, um a cada vez, os jogos: "A Corrida das Palavras" e o "Jogo das Vogais".

A Corrida das Palavras

***Criação*: Edijane Rodrigues de Amorim, Hernandia Farias de Conceição, Elizângela Maria dos Santos, Patrícia Karla de Oliveira Cunha, Renata Machado Cavalcanti, Silvânia Lúcia de Souza Borba (alunas do curso de Pedagogia da UFPE)**

***Objetivo pedagógico*: Fazer refletir sobre a relação grafema-fonema, estimular o uso de pistas (valor sonoro de letras e sua posição na palavra) ao ler.**

***Componentes*: 1 tabuleiro com uma trilha contendo 23 figuras (em ordem alfabética, com a letra inicial da palavra escrita ao lado), 23 envelopes com 3 palavras cada (uma das três palavras corresponde ao nome de uma das figuras da trilha e o envelope deve estar marcado com a letra inicial das palavras), 1 envelope com 6 cartas coringas, 4 marcadores para a trilha (para indicar em que casa o jogador está), 1 dado.**

***Finalidade*: Ganha o jogador que chegar ao final da trilha.**

***Número de participantes*: 4 jogadores**

***Regras*:**
- Joga-se o dado para decidir quem começará o jogo (quem tiver o maior número no dado deve ser o primeiro a jogar).

- Espalham-se os envelopes sobre a mesa sem abri-los, deixando a letra inicial das palavras (que está escrita no envelope) virada para cima.
- O primeiro jogador lança o dado e conta as casas que andará (correspondente ao número do dado).
- O jogador verifica a figura que está na casa que ele está ocupando e procura o envelope com a letra inicial da palavra correspondente à figura.
- Dentro do envelope, o jogador encontrará três palavras e precisará indicar qual das três corresponde à palavra que identifica a figura da casa ocupada. Ele deverá colocar a palavra em cima da figura.
- Se algum jogador perceber que a palavra não é a correta, deve gritar: "coringa".
- O jogador que está com a carta na mão pega uma carta coringa. Se o coringa estiver sorrindo, ele terá a ajuda dos colegas para encontrar a palavra correta (o jogo só continuará quando os jogadores encontrarem a palavra correta). Se o coringa estiver triste, ele não terá direito a ajuda e o jogador que percebeu o erro terá que achar a palavra correta, mostrar para o grupo e andar uma casa.
- O jogador que errou deverá voltar a sua posição inicial na trilha.

No cuidadoso registro de sua prática, a professora Ana Carolina fez as seguintes observações:

Logo que apresentei o jogo "Corrida das Palavras", os alunos se mostraram receptivos e todos queriam jogar. Expliquei que, como não tinha a quantidade suficiente para todos, teriam que esperar a vez de jogar e, enquanto isso, poderiam jogar outros jogos. O jogo foi vivenciado em dois grupos de quatro alunos (quantidade de alunos por mesa).
Alguns se negaram a jogar outros jogos e ficaram esperando a oportunidade, por vezes, tumultuando aqueles que queriam jogar. Percebi que os alunos que estavam num processo inicial da leitura aproveitaram a atividade, vinham me perguntar, por exemplo: "Tia, que palavra é essa, DADO ou DEDO"? Pedia que observassem a forma como estava escrita e prestassem atenção à letra com que estava escrita e a que ele estava perguntando. Percebi que este jogo foi muito bem aceito. As crianças conseguiram se concentrar e, ao acertar as palavras, pareciam bastante motivadas, alegres.
Em uma avaliação preliminar, percebi que o jogo proporciona uma reflexão sobre a palavra e os sons das letras, tanto das vogais quanto das consoantes. Tanto os alunos que estavam no silábico de qualidade como os alfabéticos pareciam aproveitar a brincadeira.
Acredito que esse jogo poderia ser também adaptado para outros níveis de alfabetização, ampliando o grau de dificuldade: faltando letras, em algumas palavras, ou ainda palavras que os alunos pudessem corrigir ortograficamente.

Estar atento às perguntas e soluções que propõem os alunos, nestes momentos de brincadeira, é uma ótima oportunidade para o docente observar as estratégias usadas por eles e os progressos que vão fazendo. Gostaríamos de enfatizar, ainda, algo que a professora Ana Carolina registrou no final de sua reflexão: é quase sempre possível "reformatar" um jogo, usando materiais e regras semelhantes, mas variando o nível de complexidade das brincadeiras propostas. No caso em pauta, a partir de um jogo que foi concebido para alunos que precisam avançar no domínio do funcionamento das relações som-grafia, ela concluiu que o mesmo poderia ser "remodelado"

para ensinar a norma ortográfica (através de uma "Corrida" onde, a cada jogada, no envelope recebido, o aluno teria que escolher dentre três palavras aquela que estava ortograficamente correta).

O Jogo das Vogais

Criação: Ana Célia Feitoza Guimarães, Maria de Fátima Cavalcante Fernandes, Sandra de Sousa da Silva, Sônia Melo da Silva e Vânia Maria das Chagas (alunas do curso de Pedagogia da UFPE)

***Objetivo pedagógico*: Promover a reflexão sobre a escrita de palavras, valendo-se, sobretudo, de uma análise fonológica das vogais que aparecem em suas sílabas**

***Componentes*: 1 dado "de vogais", com uma vogal em cada face e a última contendo a figura de um rato; 22 cartelas de palavras, cartelas de vogais avulsas.**

***Finalidade*: Completar, primeiro, cinco cartelas de palavras.**

***Número de participantes*: 2**

***Regras*:**
- As cartelas de palavras ficam empilhadas sobre a mesa, viradas para baixo.
- As cartelas de letras ficam espalhadas sobre a mesa.
- Inicia o jogo quem ganhar no par ou ímpar.
- Perde a vez o jogador que sortear o rato no dado.
- O jogador da vez retira uma ficha de palavra e joga o dado. A vogal que for sorteada deve ser retirada das cartelas de letras espalhadas.
- O jogador deverá confirmar se a letra da cartela preenche a lacuna vazia ou não.
- Não utilizando a cartela de vogal, o jogador a retém, podendo utilizá-la em outras rodadas.
- O jogador só poderá pegar outra cartela de palavras quando completar corretamente a cartela de palavras que esteja em suas mãos.
- Ganha o jogo quem completar primeiro cinco cartelas corretamente, ou seja, fazendo a correta colocação da vogal.
- Será permitido, durante o jogo, tirar dúvidas com o professor ou professora, porém ele não pode dar as respostas.

Ao participar desse jogo, os alunos da professora Niedja se mostraram muito interessados. Como ela analisou:

Todos os alunos adoraram esse jogo. Ele possibilitou desenvolver a leitura de palavras refletindo sobre os sons. Eles utilizaram pistas para fazerem a leitura. Por exemplo: "abacaxi, termina com i" e, assim, iam à busca da palavra. Nesse jogo, o aluno tem a possibilidade de ler, mesmo sem saber ler convencionalmente. E, quando ele percebe que precisa centrar a atenção no som, consegue entender a lógica das relações (som-grafia).

Em seu registro, a professora Ana Carolina comentou que, em sua turma, os resultados colhidos também foram bem proveitosos:

> ***A vivência desse jogo aconteceu com os alunos que ainda não faziam distinção do som das vogais nas palavras, ou o faziam com dificuldade. Também foi jogado por alunos que tinham menos dificuldade nesse aspecto, por exemplo, aqueles que já percebiam o som das vogais e sua presença nas palavras, mas ainda não dominavam a escrita destas.***
> ***Percebi uma boa receptividade desse jogo, especialmente por parte de um aluno que apresentava muita dificuldade de perceber a escrita das vogais nas palavras e, até mesmo, a sua relação com o som nas palavras. Para outros alunos que possuam essa mesma dificuldade, acredito que também será importante.***
> ***Gostei muito (do jogo) porque abriu uma janela para que eu pudesse trabalhar, de forma mais específica, com aqueles alunos que não conseguem acompanhar o andamento da turma.***

Dentre as novas lições que podemos extrair desses relatos, ressaltamos a confirmação de que certos jogos se prestam mais a promover a reflexão de alunos que se encontram em momentos específicos no processo de apropriação da escrita alfabética. É preciso ver que, com jogos que são prazerosos, como o agora enfocado, podemos oferecer um atendimento apropriado para subgrupos de alunos, respeitando seus tempos de aprendizagens, algo que muitos docentes têm dificuldade de pôr em prática no dia- a- dia.

Sim, é possível, adequado e necessário permitir que, brincando (!!!), os alunos avancem em sua compreensão da escrita alfabética, diariamente. Como balanço de sua experiência, a professora Niedja relatou:

> **Todos os jogos estimulam os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética e os fazem avançar nas suas hipóteses. O que eu acho interessante é que eles não percebem que é uma atividade de alfabetização, na hora em que estão jogando. Discutem se alguém quiser ser o "espertinho" e passar na frente da jogada de outro colega, dizem que o colega errou e muito mais. Porém, quando o jogo termina, eu reflito com eles sobre o que eles aprenderam no jogo e aparecem respostas valiosíssimas, tais como:**
>
> **"Eu descobri que as palavras que rimam terminam igual";**
> **"Aprendi que a palavra cachorro é escrita com CH";**
> **"Aprendi que o PA não é a letra A, é o PA de Paulo".**
>
> **Ver as crianças refletindo sobre a palavra, sobre o que aprenderam, confirma a importância do professor mediar e diversificar as formas de aprendizagem na sua rotina de sala de aula.**

As atividades lúdicas que aqui estamos discutindo permitem algo precioso e fundamental para a alfabetização: que o aluno assuma uma atividade metalingüística, isto é, uma atitude de reflexão sobre a língua, sobre suas unidades (palavras, sílabas, sons,letras...). Afinal, como observam diferentes estudiosos (por exemplo, Leal, 2005, Morais, 2005), para desvendar os mistérios do sistema de escrita alfabética, o aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa descobrir uma série de propriedades da escrita alfabética, que implicam, por exemplo:

· compreender que utilizamos letras já socialmente definidas para escrever;

· compreender que, embora veiculem significados, as palavras escritas são um registro da seqüência de sons que pronunciamos, ao falá-las;

· comparar palavras orais e escritas, observando a quantidade de sons e de letras;

· comparar palavras orais e escritas, observando semelhanças e diferenças na sonoridade e na seqüência gráfica;

· usar das pistas que já domina para buscar ler e registrar por escrito as palavras.

Dentre os jogos que ajudam nessa "empreitada", alguns deles, como vimos, promovem especialmente as habilidades de reflexão fonológica. Outros se voltam para a exploração e domínio das relações som-grafia, propiciando avanços tanto na fluência de leitura (ou no uso de pistas iniciais para ler), como na escrita (inclusive, no domínio da ortografia)[3]. O mais gratificante é lembrarmos que naquelas situações, ao jogar, ao brincar, os alunos estão sempre partilhando, prazerosamente, com os colegas e o(a) professor(a), as descobertas que vão conseguindo fazer sobre como escrevemos e lemos as palavras de nossa língua.

Atividade de Reflexão 9

Antes de concluirmos essa seção sobre jogos especialmente planejados para promover a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e o domínio de suas convenções, faça, com um grupo de colegas (quatro, por exemplo), um plano de trabalho que inclua o uso de distintos jogos que se prestem ao mesmo fim. Propomos que cada membro do grupo escolha um jogo com objetivo diferente e:

· Descreva o plano de funcionamento do jogo (objetivo, materiais ou componentes, participantes, finalidade ou meta, regras);

· Justifique seu uso (objetivos e definição dos grupos de alunos que deverão se beneficiar mais com o jogo);

· Ponha em prática o jogo em sua sala de aula e registre as reações e soluções reveladas pelos alunos;

· Analise os aspectos positivos que constatou, as dificuldades que encontrou para realizar o jogo proposto, registrando o que modificaria o seu planejamento inicial, para realizar novamente aquela atividade.

Discuta com o grupo e socialize seus produtos (planos, registros e comentários). Assim, avançaremos bastante na montagem de um grande banco de jogos voltados ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

[3] Para uma ampliação do repertório de jogos que se prestam a essas diferentes finalidades, sugerimos a leitura de Leal, Albuquerque e Rios (2005)

Enfim...

Por meio da análise dos projetos e atividades realizados, buscamos evidenciar o seu papel na articulação de momentos significativos e variados de leitura e escrita e de situações voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Na discussão dos resultados das vivências relatadas, algumas conclusões comuns podem ser sintetizadas:

· Os objetivos pedagógicos devem nortear o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização: brincar por brincar pode ser divertido, mas não necessariamente contribui para o processo de ensino-aprendizagem;

· As atividades podem contemplar objetivos diversos; cabe ao professor e à professora focalizar, a cada momento e com estratégias específicas, o que interessa para uma dada turma;

· O planejamento é essencial para o sucesso de um projeto: cada atividade deve se articular com outras (anteriores e posteriores), para que a aprendizagem se dê progressivamente, sempre conduzindo ao momento/produto final;

· O mero improviso também não deve conduzir a escolha de jogos para a apropriação do sistema de escrita: realizar determinado jogo como atividade esporádica exige reflexão do professor e da professora sobre a contribuição desse jogo no processo de alfabetização dos alunos que dele participarão;

· A motivação pelo prazer é o princípio de tudo e deve ser realimentada a cada etapa dos projetos: alunos motivados se envolvem mais facilmente nas atividades e, conseqüentemente, estão mais dispostos a aprender.

RETOMANDO

Vimos no fascículo 3 a diferença entre improvisação e espontaneidade. "Assim, a improvisação em uma aula, não é feita de modo espontâneo, sem conhecimento anterior, de forma instintiva. Quando improvisamos em nossas aulas, buscamos fórmulas antigas, saberes já consolidados a respeito do que vem a ser uma aula, que aspectos fazem parte dela."

Depois dessas reflexões, esperamos que você, professor(a), se sinta mais preparado(a) e estimulado(a) para incluir, entre as outras atividades do dia-a-dia, os jogos e as brincadeiras.

Sem a pretensão de ter esgotado todos os aspectos que poderiam ser abordados, priorizamos os que julgamos mais relevantes. Esperamos que cada professor(a), no seu percurso de autoformação, amplie as possibilidades aqui oferecidas, refletindo sobre as sugestões e recriando-as nas salas de aula, de modo a atender as especificidades de suas turmas, de seus alunos.

De fato, nenhuma criança precisa que lhe ensinem a brincar, pois o jogo e a brincadeira fazem parte da vida das crianças desde o seu nascimento. Podemos sim, como professores e professoras, apresentar novas facetas das brincadeiras, que escondem um imenso potencial: o de preciosas oportunidades de se envolver em práticas de letramento diversas, ao mesmo tempo em que se apropriam das convenções e regularidades do nosso sistema de escrita. Enfim, brincando também se aprende!

Bem, concluímos mais uma etapa de nosso curso. Mas não terminamos por aqui nossa conversa. Nos próximos encontros, teremos bons momentos de estudo e discussão sobre as **relações entre fala e escrita**, em uma perspectiva de ensino voltada para a reflexão sobre a linguagem e sobre as práticas sociais de produção e compreensão de textos orais e escritos. Assim como fizemos nas três unidades deste fascículo, também realizaremos atividades de discussão em grupo acerca de práticas de professores e professoras do Ensino Fundamental. Nosso objetivo é teorizar a ação docente e os objetos de ensino e de aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.* – Vol 2. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. (PCN 1˚ E 2˚ - Ciclos, 1998).

LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina P. *Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções*. in BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Ester Caland de S. (orgs). *Guia Didático: leitura e produção de textos na alfabetização*. Recife: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. e RIOS, Tânia S. *Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)*. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. (orgs.) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENDONÇA, Márcia. *Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise lingüística na formação para a cidadania.* Construir Notícias, 21, 2005. p. 49-53.

MORAIS, Artur Gomes. *Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?* In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. (orgs.) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEBEROSKY, Ana. *Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação*. in TEBEROSKY, Ana e GALLART, Marta S. *Contextos de alfabetização inicial*. [Trad. Francisco Settineri]. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, Ana; RIBEIRA, Núria. *Contextos de alfabetização na aula*. in: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. *Contextos de alfabetização inicial*. [Trad. Francisco Settineri]. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VAL, Maria de Graça C. & BARROS, Lúcia Fernanda P. *Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização*. in ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões

fascículo 6

Artur Gomes de Morais
Ceris Ribas da Silva
Eliana Borges Albuquerque
Beth Marcuschi
Maria das Graças C. Bregunci
Andréa Tereza Brito Ferreira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Sumário

Introdução 6

Unidade I 7

1. Antigos e novos livros didáticos de Língua Portuguesa e Alfabetização 7

2. As mudanças nos livros didáticos de Alfabetização e o processo ensino-aprendizagem: algumas reflexões 10

Unidade II 19

3. O livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental e as mudanças no foco do ensino-aprendizagem 19

Unidade III 30

4. A escolha do livro didático: uma decisão importante sobre a sua qualidade 30

5. O uso dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa 36

6. Palavras finais... ou até a próxima conversa 39

Referências bibliográficas 41

Introdução[1]

Este fascículo tem como objetivo refletir sobre algumas questões relacionadas ao uso do livro didático em sala de aula. Procuraremos discutir, entre outras coisas, sobre os seguintes aspectos:

• O processo de modificação dos livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa a partir da institucionalização do PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*);

• As características desses "novos" livros didáticos;

• O processo de escolha dos livros didáticos;

• O uso que os professores e professoras fazem do livro didático em suas práticas de ensino.

[1] Para a elaboração deste Fascículo, contamos com a colaboração de Marília de Lucena Coutinho, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Djário Dias de Araújo e Priscila Angelina Silva Leite da Costa.

Unidade I

1. Antigos e novos livros didáticos de Língua Portuguesa e Alfabetização

Atividade de reflexão 1

Para iniciar, gostaríamos que você refletisse sobre as seguintes questões:
1) Quando você estudava, os professores e professoras faziam uso de livros didáticos?

2) Como seus professores e professoras usavam o livro didático?

3) Quando aluno(a), o que você achava dos livros didáticos com que estudava?

4) Você acha que hoje os livros didáticos são diferentes dos da sua época? Em quê?

Não parece haver dúvidas de que o livro didático em geral e, no caso da presente análise, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) e o Livro Didático de Alfabetização (LDA) ocupam um significativo espaço na cultura escolar brasileira. De fato, independentemente de restrições ao seu uso, sob o argumento principal de que condiciona a autonomia do professor e da professora, o livro didático permanece como um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, mesmo admitindo-se atitudes de resistência a esse tipo de material, mesmo reconhecendo-se sua utilização por vezes parcial, seletiva ou reinterpretada por parte dos educadores, não há como menosprezar a força do livro didático nas definições pedagógicas no cotidiano da escola. Além dessa influência, não se pode esquecer que o LDA e o LDLP atuam decisivamente sobre as experiências de letramento[2] dos alunos, pois, muitas vezes, constituem o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças – e até mesmo pelos professores e professoras que vivem em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos.

O livro didático pode constituir um material de regulação de muitos aspectos da prática do professor e da professora: os conteúdos a serem ensinados, a ordem em que eles deveriam ser trabalhados, as atividades a serem desenvolvidas, os textos a serem lidos, a forma de correção dos exercícios.

No entanto, se perguntarmos hoje aos professores e professoras se eles usam e seguem um livro didático, teremos diferentes tipos de resposta. Alguns dirão imediatamente que usam o livro, sim, mas só como um apoio, e acrescentarão que utilizam vários materiais. Outros podem dizer que não usam um livro específico, mas retiram atividades de diferentes livros. Já outros dirão

[2] Entende-se por letramento, a capacidade do indivíduo de relacionar-se com as diversas dimensões sociais da escrita, competência essa desenvolvida nas diferentes comunidades de prática (SOARES, 1998).

que não usam livro, pois os que têm chegado à escola não lhes parecem adequados, porque apresentam um nível muito elevado para seus alunos e são "difíceis de trabalhar". Essas diferentes respostas se relacionam a duas questões principais: ao surgimento de um forte discurso contrário ao uso desse material e às mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir da implantação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) pelo MEC.

Desde o final da década de 1970 assistimos à aparição de críticas severas à utilização de livros didáticos. O uso desse material passou a ser vinculado a uma "prática tradicional de ensino", que precisaria ser "ultrapassada".

Por um lado, essa utilização foi apontada como vinculada à desqualificação profissional de professores e professoras:

"Os livros didáticos criariam uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras –, e a principal conseqüência dessa dissociação consistiria numa diminuição das exigências de formação e preparo docente" (BATISTA, 2000, p. 538).

Por outro lado, os livros passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por divulgarem preconceitos ou certas ideologias, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade. No que diz respeito às cartilhas, especificamente, estas receberam fortes críticas por se basearem em métodos tradicionais de alfabetização e por apresentarem falsos textos, que eram, na realidade, amontoados de frases descontextualizadas.

Nessas últimas três décadas, novas concepções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e de Alfabetização passaram a ser divulgadas/produzidas no Brasil. Estas concepções foram desenvolvidas em diferentes áreas: Pedagogia, Sociolíngüística, Psicolingüística, Análise do Discurso, etc. e tiveram um grande impacto sobre as formas como idealizamos que devam ocorrer o ensino e a aprendizagem da língua na escola. Mudanças nas práticas dos professores e professoras passaram a ser exigidas e, para que estas fossem efetivadas, seria necessário que os mestres parassem de organizar seus trabalhos a partir da utilização de livros baseados em orientações teórico-metodológicas questionadas e criticadas.

Compreendendo a importância dos livros didáticos na organização da prática pedagógica do professor e da professora, e reconhecendo que muitos deles se distanciavam das propostas curriculares e dos projetos elaborados pelas Secretarias de Educação, além de serem desatualizados e apresentarem erros inaceitáveis, o MEC passou a desenvolver, desde 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros inscritos no programa são submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica[3], que resulta na publicação de

RETOMANDO

Vimos no Fascículo 4 que, com os livros não didáticos, livros de leitura para a Biblioteca, ocorre também uma seleção e posterior distribuição por programas do MEC. Os professores e professoras, bem como a Direção, têm a importante tarefa de garantir o acesso dos alunos a estes livros.

[3] O trabalho de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos é feito por equipes de especialistas que atuam nas áreas de conhecimento básico. Responsável pela avaliação sistemática e contínua dos livros didáticos, o Programa também se encarrega da aquisição do livro e de sua distribuição às escolas públicas do Ensino Fundamental e, mais recentemente, do Ensino Médio.

um *Guia de Livros Didáticos*, que traz informações sobre esses livros, constituindo-se em um material que orienta a escolha do livro didático pelo professor e pela professora.

Assim, desde 1996, os professores e professoras da rede pública de ensino só podem escolher livros didáticos recomendados no *Guia do Livro Didático*. No entanto, para muitos, os livros que têm chegado à escola não correspondem às suas expectativas. Se, como já dissemos, alguns docentes afirmam que os novos livros "são difíceis de serem trabalhados", outros, considerando suas experiências de ensino, criticam o fato de os novos livros apresentarem certas lacunas ou não priorizarem certos tipos de atividades.

A fim de retomarmos a discussão sobre o PNLD, transcreveremos, a seguir, a apresentação do *Programa Nacional do Livro Didático*, conforme consta no site do MEC (www.mec.gov.br):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo oferecer a alunos, professores e professoras de escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

A Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas no PNLD, desde 1996. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos nas seguintes áreas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e Dicionário da Língua Portuguesa.

A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem distribuídos, a Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), lança, a cada três anos, edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. O edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados.

Ao final de cada processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos. Nele são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas de avaliação que nortearam a avaliação dos livros. O Guia é enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores e professoras no momento da escolha dos livros didáticos.

O significado das menções utilizadas nos PNLD de 1997 a 2004

Excluído – Obras que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo.

Não Recomendado – Obras nas quais a dimensão conceitual se apresenta com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometem significativamente sua eficácia didático-pedagógica (A partir do PNLD/99, essa menção foi eliminada).

Recomendado com Ressalva – Obras que possuem qualidades mínimas que

justificam sua recomendação, embora apresentem problemas que, se bem trabalhados pelo professor e pela professora, podem não comprometer sua eficácia.

Recomendado – Obras que cumprem corretamente sua função, atendendo satisfatoriamente não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.

Recomendado com Distinção – Obras que se destacam por apresentarem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

A partir de PNLD de 2007, os livros didáticos não são mais classificados por menções (Recomendado com Ressalva, Recomendado e Recomendado com Distinção) e sim, organizados com base nas propostas pedagógicas.

Numa busca permanente de aprimoramento, as equipes que avaliam os livros submetidos ao PNLD estão sempre aperfeiçoando os critérios adotados, de modo a atender às expectativas de todos que teorizam e praticam a educação escolar.

Atividade de reflexão 2

Para saber mais sobre o PNLD e outros programas brasileiros de política pública destinados à compra e à distribuição de materiais didáticos, como o PNLEM e o PNBE, sugerimos que você e seus (ou suas) colegas assistam ao *Programa 1* da Série "Materiais Didáticos: escolha e uso", do programa de Educação a Distância "Salto para o Futuro[4]".

2. As mudanças nos livros didáticos de Alfabetização e o processo ensino-aprendizagem: algumas reflexões

Atividade de reflexão 3

Professor ou professora, busque resgatar, em suas memórias de alfabetização, alguns aspectos que apontem para o livro que você utilizou nesse período (se era uma cartilha / carta de ABC, se era um livro apenas com atividades para leitura, como você o utilizava, etc.):

1) O livro se baseava em alguns dos métodos de alfabetização (métodos sintéticos ou analíticos)?

[4] Salto para o Futuro é um programa de Educação a Distância realizado pela TV Escola (canal educativo do Ministério da Educação) e produzido pela TVE Brasil, que tem como proposta a formação continuada e o aperfeiçoamento de docentes que trabalham em Educação, bem como de alunos dos cursos de Magistério. Para saber mais informações e acessar os textos dos programas da Série "Materiais Didáticos: escolha e uso", coordenada pela professora Roxane Rojo, entrar no site www.tvebrasil.com.br/salto

2) Que textos você lia no livro?

3) Você se lembra de algumas atividades presentes no livro? Quais?

Socialize oralmente as experiências que você vivenciou como aluno(a) no que se refere ao uso de um ou mais livros de alfabetização, buscando perceber se há semelhanças entre aquela experiência e a dos demais colegas.

No caso particular da alfabetização, o livro didático vem ocupando posições muitas vezes antagônicas nas práticas pedagógicas das escolas. Nas práticas consideradas tradicionais, organizadas pelos métodos de alfabetização de base sintética (métodos fônico, silábico e alfabético) ou de base analítica (métodos global, eclético, sentenciação e palavração), seu papel tem sido mais central, ao definir e regular todos os passos da prática de ensino da leitura e da escrita. Nesses casos também se controla o acesso das crianças a outros tipos de textos impressos, uma vez que essa etapa só ocorre depois que todos "já estão alfabetizados". O método silábico, por exemplo, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do sistema alfabético, mas supõe uma progressão fixa e previamente definida e reduz o alcance dos conhecimentos lingüísticos, quando não explora o uso e as funções sociais da escrita.

RETOMANDO

"(...) é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando "ler" ou adivinhar o que está escrito." (Fascículo 1)

Mas, afinal, quais as principais críticas feitas a esse material nas últimas décadas?

Um dos pontos mais importantes diz respeito ao uso de textos forjados, os chamados "pseudotextos", para alfabetizar. Em que consistem esses textos e por que eles estão presentes tanto em cartilhas silábicas, como nas que se baseiam no método fônico?

Um dos pressupostos básicos daqueles métodos tradicionais é o de que primeiro tem que se ensinar as unidades menores das palavras (letras, fonemas e sílabas) para só depois os alunos poderem ler frases e textos. Assim, para garantir que os alunos lessem apenas palavras que continham as unidades já trabalhadas, os autores das cartilhas passaram a inventar textos, controlando o repertório das palavras neles contidas. A seguir, ilustraremos esse procedimento com um exemplo retirado da cartilha *Pipoca*: 1

6

macaco

O macaco comeu a banana.

Mônica viu o macaco.
Ela levou coco e banana ao macaco.
O macaco viu o coco e a banana.
O macaco comeu a banana.

macaco

Ma ma | Me me | Mi mi | Mo mo | Mu mu

a	e	i	o	u
ba	be	bi	bo	bu
ca	—	—	co	cu
na	ne	ni	no	nu
la	le	li	lo	lu
va	ve	vi	vo	vu
ma	me	mi	mo	mu

mamãe

Essa lição corresponde ao ensino dos padrões silábicos *ma-me-mi-mo-mu*. O final da página contém um quadro com todos os padrões até então trabalhados. Assim, podemos ver que o "texto"

apresentado no início da lição é formado apenas por palavras constituídas das sílabas já ensinadas. Os textos cartilhados se caracterizam, portanto, por um amontoado de frases que, juntas, não correspondem a um texto, uma vez que não possuem uma unidade de sentido. Observe que, para garantir a presença de palavras compostas pelas unidades (sílabas) já ensinadas, muitas frases eram artificiais e sem sentido, como as clássicas "o boi bebe", "o bebê baba", ou "Ivo viu a uva".

Enfim, os textos cartilhados correspondem a um gênero textual que foi criado pela escola, para alfabetizar os alunos através de uma prática descontextualizada. Ao invés de proporem a leitura e a escrita de textos que circulavam na sociedade, os livros apresentavam textos completamente artificiais.

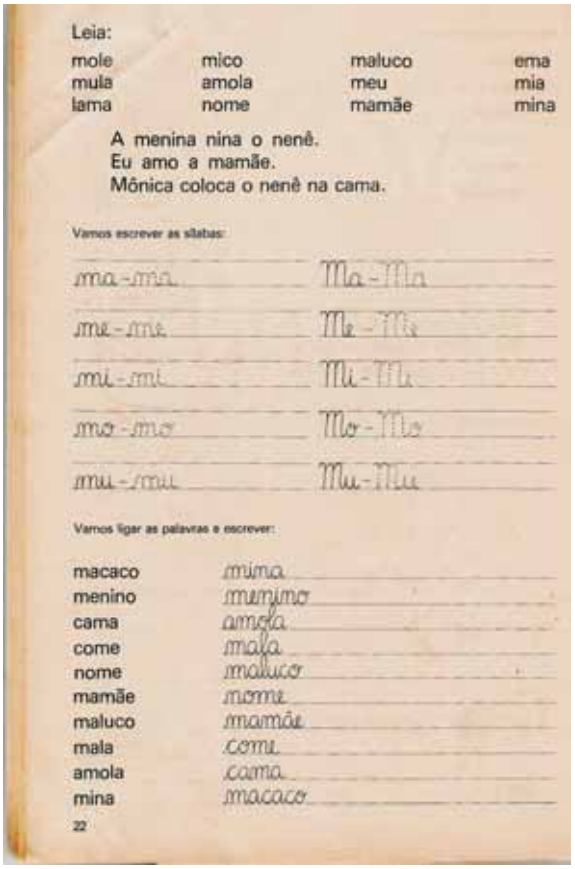
Mas as críticas às antigas cartilhas não se limitam à presença dos pseudotextos. É importante discutirmos sobre os tipos de atividades presentes nesses manuais e sobre como elas ajudariam pouco os alunos a se apropriarem do sistema de escrita alfabética.

A partir da análise de três cartilhas, duas silábicas (*Pipoca* e *Este Mundo Maravilhoso*) e uma fônica (*Casinha Feliz*), MORAIS, ALBUQUERQUE e FERREIRA (2005) observaram que as atividades presentes nesses livros correspondiam principalmente à leitura (de sílabas, palavras soltas, frases e textos cartilhados); cópia (de sílabas, palavras e frases); escrita de palavras, exploração dos diferentes tipos de letras (cursiva, imprensa, maiúscula, minúscula).

Tomando ainda como exemplo a cartilha *Pipoca*, vimos, pelo exemplo apresentado anteriormente, que, em cada lição, primeiro as crianças eram apresentadas a uma palavra e a um texto cartilhado, depois elas deveriam revisar os padrões já supostamente aprendidos/memorizados, para poderem realizar as atividades, tal como ilustrado a seguir:

RETOMANDO

No fascículo 1 analisamos a diferença entre alguns métodos de alfabetização, dentre eles o silábico: "A opção pelos princípios do método silábico (...) contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do código escrito, mas supõe uma progressão fixa e previamente definida e reduz o alcance dos conhecimentos lingüísticos, quando desconsidera as funções sociais da escrita."



Leia:

mole	mico	maluco	ema
mula	amola	meu	mia
lama	nome	mamãe	mina

A menina nina o nenê.
Eu amo a mamãe.
Mônica coloca o nenê na cama.

Vamos escrever as sílabas:

ma - ma Ma - Ma
me - me Me - Me
mi - mi Mi - Mi
mo - mo Mo - Mo
mu - mu Mu - Mu

Vamos ligar as palavras e escrever:

macaco	mina
menino	menino
cama	amola
come	mala
nome	maluco
mamãe	nome
maluco	mamãe
mala	come
amola	cama
mina	macaco

22

Assim, na segunda página da lição, os alunos eram solicitados a ler palavras e frases com os padrões silábicos já trabalhados, e a copiar sílabas e palavras, nesse caso fazendo a transcrição da letra de imprensa para a letra cursiva. Na continuidade da lição, eles deviam realizar uma tarefa de separação de sílabas, mais leitura de frases e cópia de palavras, novamente transcrevendo a letra de imprensa para a cursiva. Por fim, eles eram solicitados a formar frases com a palavra *menina*, mas o modelo da frase já era apresentado:

Vamos separar as sílabas

maluco
macaco ma ca co
comeu
menina
nome
mamãe

Leia:

Mônica lava o bebê.
Ela coloca o bebê na cama.
Mônica é uma boa menina.

Vamos completar:

Mônica lava o _____
Ela coloca o _____ na _____
Mônica é _____

Vamos formar frases com a palavra:

menina

A menina é _____

23

Se observarmos com cuidado o conjunto de atividades que os alunos foram solicitados a fazer, vemos que todas possuíam uma natureza mecânica e repetitiva, que possibilitava ao aluno realizá-las sem necessariamente ler e escrever. Nas atividades de leitura, as palavras com os "padrões" trabalhados se repetiam, bastando que os alunos as memorizassem. As atividades de escrita correspondiam, na realidade, à cópia de sílabas, palavras e frases. Em relação à atividade de separação de sílabas, muito comum nas cartilhas, o autor já estabelecia a quantidade de sílabas por palavra, o que facilitava a resposta do aluno, que talvez pudesse separá-las corretamente, sem ter lido as palavras. Não é à toa que muitos alunos, ao concluírem o ano letivo, tinham "decorado" as palavras e frases da cartilha, mas, infelizmente, não tinham dominado a lógica e as convenções do Sistema de Escrita Afabética (SEA).

RETOMANDO

"As primeiras experiências de escrita das crianças não precisam se limitar a exercícios grafo-motores ou a atividades controladas de reproduzir escritos e preencher lacunas. Mesmo na realização desses pequenos trabalhos, é possível atribuir alguma função e algum sentido às práticas de escrita na sala de aula." (fascículo 1)

Enfim, as atividades das cartilhas tradicionais se relacionam a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que concebe a escrita como um código. A teoria de aprendizagem que está por trás dos métodos tradicionais pressupõe que o aluno aprende de forma passiva, recebendo prontas as informações que o livro ou seu(sua) professor(a) lhe dá sobre letras/fonemas/sílabas e memorizando-as pela repetição. Em nenhum momento os autores daqueles materiais consideram que, diferentemente do adulto, a criança precisa descobrir como a escrita alfabética funciona. Conseqüentemente, as tarefas ali propostas nunca levam o aluno a refletir sobre as palavras, nunca o estimulam a analisar suas propriedades (quantidade e variedade de letras, relação entre partes escritas e partes pronunciadas, etc.).

Ao mesmo tempo, o artificialismo dos "textos" encontrados nas cartilhas impedia que os aprendizes convivessem com a linguagem própria dos gêneros escritos que circulam em nosso

mundo. Expostos a seqüências de frases artificiais, muitos alunos introjetavam a idéia de que, para escrever seus textos, deveriam imitar o que liam nas cartilhas. A maioria de nós já viu crianças recém-alfabetizadas (com aqueles métodos) que produziam escritos como:

O cachorro é do menino.

O cachorro é bonito.

O cachorro é branco.

O cachorro é da família

(etc.)

Atividade de reflexão 4

Responda às questões abaixo e discuta com seus (suas) colegas:

1) Os livros de alfabetização recomendados pelo PNLD que você conhece são diferentes das antigas cartilhas?
2) Em quais aspectos os livros de alfabetização recomendados pelo PNLD se diferenciam (ou não) das antigas cartilhas?
3) Em sua prática de alfabetização, você prefere usar uma cartilha "tradicional" ou os novos livros de alfabetização? Por quê?
4) Em sua avaliação, quais são os pontos positivos e negativos dos livros de alfabetização recomendados pelo PNLD?

O exame dos atuais Livros Didáticos de Alfabetização, quer "recomendados" ou "recomendados com ressalvas"[5], indica uma adesão de seus autores, no plano do discurso, às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas de Lingüística e Psicologia. Assim, nos manuais do professor, é comum os autores dos LDA se declararem construtivistas ou socioconstrutivistas e fazerem referências explícitas ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado, desde o início da escolarização.

De fato, a mudança mais visível nos novos livros de alfabetização diz respeito à **presença de uma diversidade textual**, que se registra também nos livros recomendados com ressalvas. No geral, os livros trazem textos representativos de gêneros tão variados como bilhete, instrução de jogo, poesia, conto de fadas, reportagem, receita, verbete de enciclopédia, trava-línguas, cartaz publicitário, notícia de jornal, etc. Neste sentido, constata-se uma diferença gritante em relação às cartilhas tradicionais, que, quando apresentavam textos diferentes daqueles classificáveis como "pseudotextos", o faziam nas últimas lições, depois que os alunos, supostamente, já haviam memorizado todas as correspondências som/grafia. Vemos, portanto, nos atuais livros didáticos de alfabetização, uma busca de apropriação do conceito de letramento e de suas implicações na alfabetização.

Assim, podemos observar nesses novos livros a presença de textos longos já nas páginas iniciais e ao longo do livro, em atividades em que o professor ou professora deve ler o texto para os alunos, assim como a presença de textos mais curtos de diferentes gêneros – parlendas, trava-línguas, cantigas, poemas, entre outros – em atividades que solicitam que o aluno leia sozinho ou com a ajuda do professor ou professora.

[5] Não houve livros avaliados na categoria "recomendados com distinção" no PNLD/2004

O trabalho de produção de textos também tem contemplado uma diversidade de gêneros e situações: escrita coletiva tendo o professor ou professora como escriba, escrita com ajuda do professor ou da professora, ou escrita realizada individualmente. As condições de produção estão sendo mais explicitadas, embora o aspecto mais presente seja a delimitação, nos enunciados, do gênero (carta, história, poesia, etc.) que o aluno irá produzir. O destinatário, a finalidade da produção e o contexto de circulação aparecem menos freqüentemente.

Quanto ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a maioria dos autores dos atuais livros didáticos de alfabetização tem buscado distanciar-se dos princípios empiristas que permeavam as cartilhas. O processo de alfabetização tende a não ser entendido meramente como o ensino para a "codificação" e a "decodificação". Coloca-se, então, cada vez mais, a necessidade de os alunos serem envolvidos em situações concretas de leitura e de produção de textos.

Sabemos que, para se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, é necessário que os alunos compreendam os princípios que regem o sistema e, com isso, possam ser usuários competentes e autônomos da língua escrita. O quadro a seguir apresenta alguns desses princípios, resumidos a partir do que propõem Telma LEAL (2004) e Artur MORAIS (2005):

RETOMANDO

No Fascículo 1 estudamos algumas capacidades e conhecimentos necessários para a apropriação do sistema de escrita. Se preciso, retome o Quadro 2: "*Apropriação do sistema de escrita*"

Para se alfabetizarem, os alunos brasileiros precisam compreender alguns princípios de funcionamento do sistema de escrita. Por exemplo:

1. Na escrita alfabética, são utilizados símbolos (26 letras) que já existem no mundo social; não se pode inventar letras e estas são diferentes dos números e de outros símbolos.

2. As letras apresentam variações no traçado, no entanto alguns traços são delimitadores e diferenciadores entre as diversas letras.

3. As letras são classificadas em vogais e consoantes.

4. A direção predominante da escrita é a horizontal, com traçado da esquerda para a direita. Também se escreve, geralmente, de cima para baixo.

5. Numa escrita alfabética o que registramos é a seqüência sonora (ou significante) das palavras. As palavras escritas não representam características físicas ou funcionais dos objetos a que se referem, nem seu significado.

6. As palavras que pronunciamos podem ser segmentadas em partes (sílabas) que são compostas de unidades menores (fonemas). As unidades menores da escrita (letras) quase sempre registram sons menores que as sílabas (isto é, os fonemas).

7. As letras podem se combinar seguindo certas restrições: uma letra não pode aparecer junto de qualquer outra e certas letras não podem aparecer em certas posições das palavras (por exemplo, em português o Q sempre vem junto de U e não existem palavras começadas por RR).

8. As unidades do texto são as palavras, que são isoladas entre si pelo espaçamento.

9. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, V, CCVCC, etc).

10. As regras de correspondência entre letras e sons são ortográficas e não fonéticas. Dessa forma, pode-se representar um mesmo fonema através de letras diferentes ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras.

Que atividades têm sido propostas para os alunos compreenderem esses princípios? Se alguns livros recomendados com ressalvas, por um lado, mudaram no que se refere ao trabalho com textos, substituindo os "pseudotextos" por textos autênticos e de diferentes gêneros, por outro, no que diz respeito à aquisição do sistema alfabético, continuam presos a algum método de alfabetização e, com isso, priorizam atividades mecânicas, como as discutidas anteriormente.

Outros livros (tanto Recomendados com Ressalvas como Recomendados) têm buscado contemplar atividades que levam a refletir sobre alguns dos princípios de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, dentre as quais: comparação de palavras quanto ao número de sílabas e/ou de letras; análise de correspondências grafofônicas; composição e decomposição de palavras; familiarização com letras de diferentes tipos; identificação e produção de rimas; escrita de palavras a partir de determinadas letras e/ou sílabas; trabalho com palavras estáveis (especialmente com os nomes dos alunos). Alguns têm buscado também respeitar e valorizar a escrita espontânea das crianças, através da qual se podem perceber os diferentes níveis de construção de hipóteses alcançados pelos alunos. Mas nem sempre estas propostas têm sido adotadas ou aparecem de modo sistemático.

Em uma pesquisa recente, MORAIS, ALBUQUERQUE e FERREIRA (2005) realizaram um cuidadoso trabalho de categorização das atividades/tarefas propostas em seis livros didáticos de alfabetização que eram voltados ao ensino do sistema de escrita alfabética (3 livros classificados como "recomendados" e 3 livros classificados como "recomendados com ressalvas"). O que eles constataram? O quadro a seguir apresenta algumas conclusões:

1. Se os Livros Didáticos de Alfabetização (LDA) tinham muitas tarefas de leitura e produção de textos, ao desejar ensinar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), seus autores privilegiavam atividades que tinham a "palavra" ou "letras" como unidades principais. Com exceção de um Livro Didático (recomendado com ressalvas), parecia existir um interesse de não usar sílabas como unidades nos exercícios, talvez a fim de diferenciar-se das antigas cartilhas.

2. Os LDA não promoviam sistematicamente a reflexão metalingüística[6] dos alunos. Eram poucos (ou ausentes) os exercícios que propiciavam às crianças o desenvolvimento da consciência fonológica. Na maioria dos livros havia poucas tarefas que envolviam, por exemplo, a identificação ou produção de rimas e aliterações, a partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas. Isto pareceu um ponto preocupante, já que sabemos o quanto tais atividades são essenciais para a apropriação do SEA.

3. Na mesma direção, os LDA exploravam pouco os textos curtos (como trava-línguas, parlendas e quadrinhas) que são adequados para a promoção da consciência fonológica e que, por serem facilmente memorizados, ajudam o aluno a refletir sobre as relações entre partes escritas e faladas das palavras.

4. Embora os autores dos LDA se declarassem adeptos da teoria construtivista e muitos mencionassem a teoria da psicogênese da escrita, observou-se que as atividades propostas muitas vezes desconsideravam a heterogeneidade dos alunos, quanto ao nível de compreensão do SEA. Alguns dos LDA recomendados com ressalvas não estimulavam a produção escrita espontânea, por meio de tarefas onde os alunos (que ainda não desenvolveram uma hipótese alfabética, nem dominaram as convenções som-grafia) pudessem revelar seus níveis de psicogênese da escrita. Havia em certos casos um evidente controle, no sentido de as tarefas pressuporem a produção de escritas únicas, convencionais e corretas.

5. Havia uma certa uniformização nos LDA, quanto a iniciarem com tarefas de exploração dos nomes próprios, seguindo certa tendência já praticada em escolas da rede privada, que cedo tentaram didatizar a teoria da Psicogênese da Escrita. Dois aspectos, porém, tornavam-se geralmente dominantes: a) a

[6] As habilidades *de reflexão metalingüística* referem-se à capacidade do indivíduo tomar a linguagem como um objeto sobre o qual pode refletir conscientemente e não apenas usá-la para se comunicar. Para compreender a escrita alfabética é fundamental que a criança desenvolva as habilidades que lhe permitem refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (sendo capaz, por exemplo, de contar suas sílabas orais, observar a existência de sílabas ou fonemas idênticos, comparar palavras quanto ao seu tamanho ou semelhança sonora etc.). Isto é o que muitos estudiosos têm chamado de *consciência fonológica*.

ênfase sobre a localização de letras no interior dos nomes, sem fazer-se acompanhar de uma exploração de sua sonoridade ou quantidade de unidades (sílabas, letras); e b) a realização deste tipo de atividades apenas na primeira ou nas primeiras unidades do livro, como se todos os alunos, num breve espaço de tempo, já tivessem compreendido a relação entre partes escritas e partes faladas em nosso sistema alfabético.

6. Havia, conseqüentemente, uma desconsideração da heterogeneidade das turmas com as quais os professores e professoras trabalham, evidenciada numa expectativa de que, a partir do 3º bimestre, todos os alunos já tivessem alcançado uma hipótese alfabética de escrita. Era evidente a sobrecarga de tarefas de leitura/produção de palavras e textos planejados para o segundo semestre do ano letivo.

7. Os autores freqüentemente não conseguiam articular as atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas à reflexão sobre palavras e suas unidades menores e, portanto, mais adequadas ao aprendizado do SEA. Havia uma dificuldade em conciliar a passagem do nível macro ("do texto", do letramento) ao nível micro (das palavras, da alfabetização).

8. Enfim, vários autores dos atuais livros didáticos de alfabetização pareciam estar mais preocupados com o eixo do letramento (diversidade e representatividade do repertório textual, natureza e diversidade das práticas de leitura e produção textual) e, no que diz respeito à apropriação do SEA, estariam deixando a desejar, tanto em relação ao número de atividades, quanto à natureza delas.

Atividade de reflexão 5

1) Você concorda com as conclusões acima apontadas?

2) O livro de alfabetização que se usa em sua escola apresenta, além de atividades de leitura e produção de textos, outras que possibilitem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética? Quais?

3) Que aspectos positivos e que lacunas (ou problemas) você identifica no modo como aquele livro ensina o Sistema de Escrita Alfabética?

Discuta com seus (suas) colegas as respostas formuladas.

Apesar das lacunas citadas, é importante não esquecermos que os novos livros didáticos são de boa qualidade, além de serem distribuídos para cada aluno, o que facilita o desenvolvimento das atividades no dia-a-dia da sala de aula. É preciso, portanto, saber como usá-los, para garantir que os alunos se alfabetizem em uma perspectiva de **letramento**. Voltaremos a discutir sobre isso mais adiante.

Unidade II

3. O livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental e as mudanças no foco do ensino-aprendizagem

Se o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) ocupa um lugar tão significativo na sala de aula, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, como forma de contribuição à melhoria de sua qualidade e de oferta de subsídios ao professor e à professora no processo de avaliação e seleção da coleção a ser utilizada no ambiente escolar. Além disso, a análise do livro didático permite não apenas que se dimensione o que se entende, hoje, por "saber língua portuguesa", mas também que se entre em contato com os conteúdos, habilidades e competências considerados como os mais importantes de serem ensinados/aprendidos, no que diz respeito à língua materna. Mais do que isso, uma análise das coleções de LDLP publicadas desde meados dos anos noventa permite a visualização das mudanças que se tem buscado introduzir no estudo da Língua Portuguesa na escola, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, ao longo dos últimos anos. Tal como no caso dos Livros Didáticos de Alfabetização, essas mudanças, ao lado da contribuição exercida pelas pesquisas advindas das áreas da Linguagem e da Educação, foram fortemente influenciadas pela avaliação de obras didáticas efetuada pelo PNLD, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), como veremos a seguir.

No que tange às pesquisas, é importante lembrar que os estudos lingüísticos de base enunciativa e sociointeracionista redimensionaram, entre outras, as concepções de **língua, gênero textual** e **texto**. Assim, em lugar de uma idéia de língua como algo pronto, acabado e transparente, a **língua** é vista agora como atividade histórica e situada, na qual se acham envolvidos os usuários para construir e reconstruir permanentemente uma versão pública do mundo. A concepção de **gênero textual**, por sua vez, impôs-se, sobretudo, com base nas contribuições de BAKHTIN (1997). Na linha de reflexão inaugurada por esse autor, gêneros textuais (como, por exemplo, cartas, listas, folhetos, diários, reportagens, rezas, cantos) são vistos como formas culturais e cognitivas de ação social da linguagem e revelam-se sensíveis à realidade histórica e às diversas formas de comunicação existentes. Os gêneros sempre se realizam mediante textos e não como elementos lingüísticos isolados e estanques. Por isso mesmo, o **texto** (oral e escrito) é percebido como um processo, um uso coletivo da língua, e não como um produto, formado a partir de um conjunto aleatório de frases isoladas.

Em decorrência, entende-se que o sentido textual não está inscrito na superfície do texto, nem pode ser pré-estabelecido pelo autor/falante ou imposto pelo leitor/ouvinte, mas está em permanente negociação no espaço social. Os efeitos de sentido de um texto constroem-se na interação e são fruto das ações realizadas pelos usuários nas atividades de linguagem, tendo em vista o contexto sociocultural em que os mesmos se acham inseridos.

Ao serem didatizadas, para a sala de aula, as noções acima destacadas tiveram enorme repercussão no encaminhamento das atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, bem como no estudo dos fenômenos lingüísticos e, por isso mesmo, impuseram significativas

revisões aos Livros Didáticos de língua materna. Desse modo, o ensino/aprendizagem proposto nos LDLP, sobretudo a partir da segunda metade da década de noventa, passou, paulatinamente, a:

1) tratar os fenômenos da linguagem em função das práticas de letramento e a oportunizar momentos diversificados de trabalho textual em contextos concretos de uso;

2) trabalhar com os gêneros textuais da oralidade e da escrita que circulam socialmente, tanto nas atividades de compreensão quanto nas de produção;

3) valorizar as variedades[7] dialetais e a pluralidade das experiências culturais dos aprendizes; e

4) estabelecer parâmetros diversificados de avaliação e de auto-avaliação, levando em conta o percurso percorrido pelo aluno, o conhecimento em construção, os pequenos ganhos, sem se fixar apenas nos resultados finais, no produto.

RETOMANDO

Gêneros textuais, variedades dialetais, situações concretas de uso da língua e avaliação foram aspectos já abordados em fascículos anteriores desta coleção. Que tratamento o seu livro didático dá a estes aspectos do ensino?

Como já dissemos, outra influência decisiva nas mudanças introduzidas no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) nos últimos anos, veio do Programa Nacional do Livro Didático, programa governamental conduzido pelo MEC. A avaliação pedagógica dos livros ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira, pois, para serem oferecidas às escolas para escolha, as coleções precisavam atender a determinados critérios de qualidade (BATISTA, 2003). Com isso, as obras viram-se desafiadas a rever e a ampliar suas abordagens no ensino de Língua Portuguesa, de forma a contemplar o ensino de conteúdos que se manifestam de modo procedimental[8], como leitura, produção de textos e práticas orais, postos agora no centro do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, compreendia-se que o ensino ***sobre*** a língua deveria se restringir ao estritamente necessário para a abordagem e o entendimento dessas práticas (RANGEL, 2002).

Identificadas e analisadas duas das principais causas (não as únicas) impulsionadoras das mudanças ocorridas no LDLP (as contribuições da pesquisa e do PNLD) nos últimos dez anos, cabe agora apontar e exemplificar, com base em algumas obras didáticas, como essas alterações se materializam. É importante lembrar que as coleções não seguiram um caminho uniforme na introdução das modificações, possibilitando assim que um espectro diversificado de obras aflorasse. No que tange ao ensino-aprendizagem da língua materna, a configuração dos LDLP é

---

[7] **Todas as línguas variam, isto é, refletem as diferenças sócio-geográficas e culturais dos grupos de falantes, que configuram as variedades. Nenhuma variedade é melhor, mais correta do que as demais. Cada situação de comunicação requer o domínio de uma variedade própria (TRAVAGLIA, 1996).**

[8] **Seguindo a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os saberes apropriados pelos alunos, em cada área de conhecimento, podem ser de natureza *conceitual*, *atitudinal* ou *procedimental*. No caso do aprendizado da língua materna, as capacidades de ler/compreender e escrever, por sua natureza e manifestação social, evidenciam-se como procedimentos. Isto não deve nos levar a pensar que são meras "ações práticas". Por exemplo, para produzir determinado gênero textual, o aprendiz precisa incorporar uma série de conhecimentos conceituais sobre o mesmo (sobre a estrutura composicional, e sobre as peculiaridades do tipo de linguagem adequado àquele gênero) bem como desenvolver disposições para usá-lo em determinados contextos (considerando quem são os interlocutores, que relação social mantém com eles etc.)**

múltipla, pois traz à tona modos distintos de se observar a língua e de tratá-la no espaço escolar, como procuraremos mostrar na seqüência. A reflexão a seguir desenvolvida foi organizada em função dos conhecimentos de leitura e produção de textos (orais e escritos); da abordagem lingüística; e do encaminhamento da proposta avaliativa, aspectos que os professores e professoras deveriam levar em conta, com proveito, quando da escolha do livro didático que pretendem adotar em sala de aula. Na análise são comparados os encaminhamentos contemplados em coleções didáticas do início da década de 90 com os adotados por obras de publicação mais recente. Esperamos, com essa estratégia, tornar mais evidentes as alterações introduzidas no LDLP ao longo dos últimos dez anos.

A leitura do texto escrito

Atividade de reflexão 6

1) Que gêneros textuais são contemplados no livro didático de Língua Portuguesa utilizado por você? Esses textos são autênticos?
2) Em sua avaliação, os gêneros textuais da esfera literária estão adequadamente representados na coleção didática adotada por você?
3) Que tipos de atividades são propostas no encaminhamento do estudo do texto naquela coleção? Que outras atividades, consideradas relevantes por você, estão ausentes?

Discuta com seus (suas) colegas as respostas formuladas.

Se observarmos nossas ações diárias nas práticas com a língua escrita, poderemos constatar, facilmente, que lemos muito mais do que escrevemos. Por isso mesmo, as atividades de leitura devem constituir o foco por excelência no encaminhamento do ensino/aprendizagem da língua materna na perspectiva do letramento. Isso significa que o material destinado à leitura deve cuidar em expor o aluno a textos autênticos, integrais (na medida do possível), que contemplem uma variedade de gêneros textuais (conto de fada, poema, crônica, tirinha, piada, reportagem, verbete, receita, etc.), de usos sociais (literatura, jornalismo, publicidade, ciência, cotidiano, arte), de suportes (livro, revista, jornal, embalagem, cartaz) e de contextos da atuação verbal (rural, urbano, formal, informal, diferentes regiões do país).

RETOMANDO

Ao lado do livro didático, outros livros podem compor o seu dia-a-dia na escola. No fascículo 4 tratamos de outras questões relativas à leitura na escola. Se preciso, retome o fascículo.

Até meados dos anos noventa, as obras didáticas disponibilizavam para a leitura quase exclusivamente textos literários, sobretudo as narrativas ficcionais. É o caso, por exemplo, da coleção *Porta de papel: língua portuguesa* (BRAGANÇA *et al*, 1992), cujo volume 4 estava dividido em 32 unidades, todas contendo um único texto autêntico, não-integral (e sem a indicação dos cortes feitos!), extraído de obras literárias. A experiência de leitura que se oferecia aos alunos em livros com esse tipo de coletânea era, nesse sentido, bastante reduzida.

Obviamente, um livro didático não deve cair no outro extremo, ou seja, apresentar gêneros textuais de contextos sociais diversos mas, ao mesmo tempo, descuidar-se da leitura de autores representativos da literatura. Com isso, deixaria de contribuir para o cumprimento de uma das funções primordiais da escola, a formação do leitor literário. Uma análise das coleções

didáticas recentemente editadas permite concluir que um número significativo delas está mais atento à qualidade e ao equilíbrio na oferta da coletânea, tanto no que tange aos gêneros textuais quanto no que se refere aos temas explorados, ambos provenientes das várias esferas de circulação social.

Uma boa seleção de textos favorece (embora não garanta) o desenvolvimento de estratégias diversificadas de leitura, contribuindo para a formação de leitores capazes de lidar com diferentes materiais escritos, de compreenderem os textos a partir das pistas mais evidentes, e também das que estão implícitas; de extrapolarem, com coerência, as fronteiras textuais, de construírem relações consistentes entre o que já sabiam e o que vieram a aprender com a leitura.

Por trabalhar a leitura como uma atividade efetiva de interlocução, as obras editadas em anos mais recentes cuidam, com freqüência, de recuperar, para o aluno, o contexto de produção dos textos selecionados, indo além da mera indicação dos dados bibliográficos. Exemplifiquemos. Em se tratando de narrativas ficcionais, preocupam-se agora em discorrer sobre os autores, em apresentar um breve resumo da obra ou mesmo em reproduzir a capa do livro, do qual foi extraído o trecho a ser lido e estudado. Em se tratando de uma reportagem, são observadas as características do jornal ou da revista de onde a mesma foi retirada e são indicados data, autoria e local. Antes de iniciar a leitura, os aprendizes são convidados a conversar, a levantar e, posteriormente, a confirmar hipóteses a respeito dos personagens, do ambiente e dos acontecimentos relativos à história ou à reportagem. Com esse encaminhamento, que sofre adaptações conforme o gênero textual e o tema trabalhado, ao mesmo tempo em que se desperta a curiosidade dos estudantes, constrói-se um sentido para a leitura.

O fascículo 7 apresenta uma atividade de leitura em que a professora desenvolve estas estratégias (conversa prévia e levantamento de hipóteses), despertando a curiosidade e garantindo o envolvimento dos leitores em formação.

Na seqüência, as atividades exploram elementos que se encontram, em maior ou menor grau, implícitos no texto e que, por isso mesmo, exigem o investimento de diferentes estratégias de leitura. Assim, o aluno é convidado a realizar inferências[9] ora locais ora globais, a recorrer a seu conhecimento de mundo, a estabelecer comparações entre informações contidas no próprio texto ou entre diferentes textos, a emitir opinião, a construir relações com outras áreas do conhecimento, a inter-relacionar o texto verbal com outros não-verbais, sempre com o propósito de aprofundar a compreensão leitora.

O encaminhamento acima sugerido, no trabalho com o texto, difere de modo significativo do que vinha sendo realizado pelas obras didáticas até meados dos anos 90. Tome, como exemplo, a unidade 10 do livro *Porta de papel: língua portuguesa* (BRAGANÇA *et al*, 1992). Nas páginas 76 e 77, é disponibilizado o texto “Aquele ovo!”, sem qualquer contextualização ou indicação de objetivo para a leitura. Percebe-se que o aluno não era minimamente motivado para a atividade a ser desenvolvida, o que reforça uma visão de leitura então dominante como mera “tarefa escolar”. Após, o aprendiz deveria responder aos questionamentos seguintes:

[9] **O processo inferencial envolve operações cognitivas, por meio das quais o leitor articula um conjunto de informações e chega a conclusões não explicitadas no texto.**

Exemplo 1

a) O que Guga gostava de fazer quando estava no sítio da vovó?

b) O que Guga respondia quando a vovó lhe perguntava o que estava fazendo?

c) O que o pai ensinou à menina sobre ecologia?

d) O que Guga falou para a vovó sobre a utilidade das minhocas?

e) O que Guga encontrou enterrado junto a uma grande árvore?

f) O que Guga resolveu fazer com o ovo?

g) Por que Guga não deixou de ser ecologista quando parou de afofar a terra para as minhocas?

h) O que você achou de Guga?

As seis primeiras perguntas pouco exigem do aluno, pois todas as respostas se encontram na superfície do texto. O texto é, claramente, tomado como suporte de informações e chega-se ao sentido textual pela mera localização e decodificação. Observe-se, ainda, que as questões são repetitivas, cinco delas iniciando-se com a expressão "O que Guga...". A sétima (g) é a única pergunta a solicitar um trabalho inferencial do aluno, enquanto a oitava (h) requer uma opinião pessoal do aprendiz, sem que daí decorra qualquer desdobramento crítico.

Como se pode observar, à luz das descrições e do exemplo apresentados, o estudo do texto nas obras didáticas sofreu, ao longo da última década, várias mudanças. A mais significativa delas, ao que tudo indica, diz respeito à incorporação dos princípios que fundamentam uma visão sociointerativa e funcional da língua e, mais especificamente, da textualidade. Nesse sentido, o professor ou professora que se propuser a estimular, com o apoio do livro didático, os usos e as práticas sociais da leitura em sala de aula, deve estar atento, no momento da escolha da coleção que pretende adotar, à diversidade de gêneros da coletânea, à presença significativa de textos literários, e à pluralidade de estratégias de leitura encaminhada pela obra.

A produção do texto escrito

Atividade de reflexão 7:

1) Como a produção de texto (redação) era solicitada nos livros didáticos usados por você, na época em que era estudante?

2) Há diferenças e semelhanças entre aquela abordagem e a dispensada hoje à escrita de texto nos livros didáticos? Quais são elas?

3) Que aspectos você observa, quando escolhe um livro didático, no que se refere à produção de texto?

Discuta com seus (suas) colegas as respostas formuladas.

Produzir um texto é uma atividade motivada, ou seja, os usuários elaboram um texto para alcançar algum objetivo que têm em mente. Quando uma pessoa vai ao supermercado fazer compras, pode preparar anteriormente uma lista, como apoio à memória. Se alguém precisa combinar algo com alguém e não quer ou não está em condições de usar o telefone, pode deixar um bilhete, enviar uma carta ou uma mensagem eletrônica, entre outras possibilidades. Quando

um leitor discorda ou se entusiasma com certa reportagem publicada na mídia, pode escrever uma "carta do leitor", expressando sua opinião, com chances de vê-la veiculada no respectivo jornal ou revista. Se uma pessoa for comemorar seu aniversário, pode redigir um convite e distribuí-lo entre seus amigos. E assim por diante... Em cada uma das situações aqui apresentadas, o tema, o gênero textual, o leitor presumido, o suporte, o contexto social de circulação, o objetivo da produção é distinto. E o escritor letrado, envolvido com as práticas sociais de escrita, não terá maiores dificuldades em passar de um gênero para outro, em mudar de um registro informal para um mais formal, em considerar em sua produção o contexto sócio-histórico de circulação do texto. Isso porque, para ele, as condições de produção estão bastante claras. É provável, ainda, que o escritor revise e reescreva seus textos várias vezes, até chegar a uma formulação que julgue adequada e com a qual se dê por satisfeito.

Não é o que ocorre, muitas vezes, na rotina da escola. Historicamente, a "redação" tem sido solicitada aos alunos nos livros didáticos com base na indicação de um tema ou de um tipo textual (narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo) a ser desenvolvido. Nesses casos, a orientação principal dada aos aprendizes é "escreva um texto", desconsiderando-se inteiramente que a atividade de escrita precisa fazer sentido, caso contrário transforma-se num simples exercício a ser feito "porque o professor ou professora mandou". Outro aspecto freqüentemente deixado de lado pelo livro didático é que a elaboração de um texto necessita ser aprendida e, em decorrência, ensinada de modo sistemático, tendo em vista as características estruturais e sócio-discursivas do gênero textual focalizado. A postura rotineira da escola, reproduzida pelos LDLP ao longo da década de noventa, associa-se à "ideologia do dom", no entendimento de que o aluno possuiria aptidões inatas ("maior ou menor jeito pra escrever") e, portanto, saberia "naturalmente" e logo na primeira versão, redigir corretamente o texto exigido. Para isso, bastaria que dominasse as regras gramaticais, de pontuação e de acentuação, tidas como suficientes para o "escrever bem e correto".

Vejamos dois exercícios com a escrita, apresentados no exemplo 2 (coleção *Eu gosto de comunicação*, PASSOS & SILVA, s/d, v.4, p. 11) e no exemplo 3 (coleção *Festa das palavras*, AZEVEDO, 1992, v. 4, p. 38), que adotavam esse tipo de encaminhamento.

Exemplo 2

Pela proposta do exemplo 2, o aluno deveria desenvolver uma história à vista de gravuras, sem ter recebido qualquer indicação a respeito das condições de produção do texto. As poucas orientações fornecidas eram bastante características da cultura escolar e, até certo ponto, enigmáticas. Como se pode ler no enunciado, a primeira requeria um texto com "começo, meio e fim", sem que os elementos integrantes do suposto gênero textual pretendido (narrativa ficcional) tivessem sido debatidos. Assim, a recomendação (que talvez tivesse por meta obter do aluno um texto coerente), caía no vazio. A segunda orientação do exemplo enfatizava a inserção de 'cada assunto' num parágrafo, mas não especificava, mais uma vez, o que estava implicado na concepção de 'assunto' nem de parágrafo. A última recomendava a escrita de um texto com a pontuação adequada, aspecto que não tinha sido trabalhado antes do encaminhamento dessa atividade. Contribuía, ainda, para a descontextualização, o fato de o tema do texto de abertura da unidade não ter sido relacionado com o tema solicitado na redação. Dessa forma, o aluno não recebia qualquer ajuda nem para a elaboração temática nem para a construção da forma composicional do texto e só podia contar, como num passe de mágica, com sua inventividade.

Expressão criativa

Ordene os quadrinhos e escreva uma história com base neles.

Na sua redação, preste atenção ao seguinte:

- Ela deve ter começo, meio e fim.
- Cada assunto deve ficar num parágrafo.
- Utilize a pontuação adequada.

Exemplo 3

No caso do exemplo 3, o texto disponibilizado para leitura antes da produção de texto servia apenas de mote à solicitação da escrita. Na realidade, tal como na atividade anterior, também aqui nenhuma contribuição de natureza textual e discursiva era oferecida ao aluno. Em suma, nada lhe era ensinado, apenas exigido. Ao que tudo indica, acreditava-se que a repetição de exercícios com as características aqui mostradas acabaria permitindo que a aprendizagem se efetivasse. Ignorava-se, assim, que a escrita, na perspectiva do letramento, deve estar sempre relacionada às práticas sociais e culturais próprias do ambiente em que o aluno se acha inserido.

Vamos escrever

Pedro Malasartes tinha um problema: queria entrar no céu. Acabou saindo-se bem. Agora é a sua vez de sair de uma situação difícil. Vamos lá? Aposto que você consegue.

Sugestão: Você é convidado para uma festa. Chegando lá, descobre que era uma festa à fantasia. O que você faz?

A compreensão e produção do texto oral

Atividade de reflexão 8:

1) Os livros didáticos da primeira a quarta série que você conhece tomam a língua falada como objeto de ensino/aprendizagem?
2) Há uma preocupação dessas obras em explorar as características dos gêneros orais, tanto em atividades de produção como em exercícios de compreensão? Como isso é feito?
3) Para você, que aspectos da oralidade o livro didático deve contemplar, para ser considerado de qualidade?

Discuta com seus (suas) colegas as respostas formuladas.

Você verá que...

Como veremos no fascículo 7, hoje a oralidade já tem lugar garantido na escola e, dentro dela, no processo de alfabetização!

É possível que as mudanças mais expressivas no âmbito do LDLP, nos últimos dez anos, se encontrem na esfera do trato oferecido à língua falada. Mesmo assim, a escuta e a produção de textos orais permanecem as atividades menos enfatizadas no livro didático. Essa aparente discrepância tem algumas explicações. De fato, apesar de ocupar um lugar significativo em nosso cotidiano, até recentemente a oralidade era praticamente ignorada como objeto de estudo pela escola e isso se dava por várias razões. Uma delas tem a ver com a crença generalizada, não de todo superada, de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita e não da fala. Uma segunda razão está estreitamente relacionada à noção de língua como um conjunto de regras e normas fixas, por longo tempo dominante nos LDLP. Coerentemente com essa visão, o estudo da língua privilegiava, então, os conteúdos da gramática normativa, observados em palavras e frases isoladas, caracterizando-se como erro toda e qualquer formulação que se desviasse dos preceitos gramaticais.

Algumas coleções didáticas, publicadas na primeira metade dos anos noventa, como *Porta de papel: língua portuguesa* (BRAGANÇA *et al*, 1992), não dedicavam uma única página às

atividades orais. Outras faziam referências esparsas à oralidade, limitando-se a mandar conversar com o colega, debater, ler em voz alta etc. Na obra *Festa das palavras* (AZEVEDO, 1992) apareciam sugestões do tipo: "Comente com seus colegas"; "Discussão sobre o texto"; "Vamos cantar". A coleção *Gente crescendo: Português* (PRADO & CHIQUILLO, 1993) indicava: "Leia em voz alta ou em coro"; "Atividade oral" (aqui, deve ser declamada uma poesia); "Vamos cantar?"; "Vamos dramatizar?". Sobre essa última atividade, não havia qualquer observação específica, sendo tão somente indicados os trechos a serem recitados apenas por um dos alunos e os a serem encenados por todos, em coro.

No final dos anos noventa, os LDLP passam a conceder um espaço maior ao estudo da fala, destinando inclusive seções específicas para essa modalidade da língua. É também nesse período que os equívocos em relação ao tratamento dispensado à fala ficam mais evidentes. É comum, por exemplo, confundir-se o estudo da linguagem oral com atividades de oralização da escrita, ocasião em que os alunos são convidados a ler determinados textos escritos, prestando atenção à entonação, ao ritmo, à musicalidade.

Por sua vez, ao associarem a oralidade apenas aos gêneros da esfera privada (conversa entre amigos, em família), que apresentam maior variação, e por compará-los a textos escritos em dialeto padrão (jornalísticos, literários), sujeitos a normas mais rígidas de produção, os livros didáticos tendem a tratar a fala como o lugar do erro de linguagem, identificando-a com o registro informal. Em decorrência, fala e escrita são ainda freqüentemente abordadas de modo dicotômico, enfatizando-se alguns clichês, como, "a fala é imprecisa, informal, truncada, repetitiva", enquanto a escrita "é mais precisa, formal, articulada", visão superada há algum tempo pelos estudos da Linguagem.

Hoje, temos clareza de que os gêneros orais são variados (entrevista, interrogatório, confissão, pronunciamento em assembléias) e apresentam diferentes características textual-discursivas. Por outro lado, textos como uma "fala" escutada em uma situação pública (por exemplo, um noticiário de TV ou um discurso de formatura) eventualmente tido como um gênero oral é, via de regra, oralização de textos muito planejados, escritos de fato.

Embora alguns LDLP incentivem a interação oral em sala, os gêneros orais públicos não são tomados como objeto de estudo e de reflexão, nem há um trabalho efetivo de escuta e compreensão de textos orais. Embora algumas atividades com gêneros orais (como a entrevista) sejam contempladas na maioria dos atuais livros didáticos, não são sistematicamente acompanhadas de orientações que considerem a argumentatividade, a entoação, o interlocutor, o grau de formalidade, o contexto, entre outros aspectos do respectivo gênero. Perdem-se, assim, excelentes oportunidades de propiciar ao aluno o desenvolvimento de estratégias discursivas diversas, tendo em vista o gênero e as múltiplas situações de uso social da linguagem oral.

Por outro lado, apesar de poucos Livros Didáticos de Língua Portuguesa desenvolverem um trabalho mais consistente no encaminhamento da oralidade, podemos dizer que eles sinalizam para um processo de mudança em andamento. Essas obras se ocupam não apenas de gêneros orais variados (transmissão de jogos, propagandas, reportagens, debates radiofônicos, júris simulados), da variedade lingüística (geográfica, social, faixa etária, situação comunicativa), de traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais e públicos da linguagem oral (seminários, entrevistas, palestras), mas também levam o aluno a perceber algumas das semelhanças e diferenças existentes entre as modalidades oral e escrita da língua (uso do léxico, da organização argumentativa, gestualidade, prosódia, hesitação, modalizadores, retomadas).

Das reflexões aqui desenvolvidas, conclui-se que, ao selecionar a coleção com a qual irá realizar seu trabalho pedagógico, o professor ou a professora deve preocupar-se em ter em

mãos uma obra que desenvolva adequadamente o estudo da linguagem oral. Não se trata, obviamente, de ensinar o aluno a falar, habilidade que ele já domina, nem apenas de mandar o aluno conversar, mas de expô-lo a situações de fala distintas das do seu dia-a-dia. Isso significa privilegiar uma coleção que leve em conta a pluralidade de gêneros da oralidade, possibilite o debate de preconceitos lingüísticos (de forma a superá-los) que emergem da desigualdade social no país, e considere as relações mútuas e diferenciadas existentes entre a fala e a escrita.

RETOMANDO

Parece haver de fato um processo de mudança em andamento, não só nos livros didáticos: você observou quantos relatos de professores, nos fascículos anteriores, indicam a efetiva utilização da oralidade como uma prática e um componente do ensino?

A abordagem dos conhecimentos lingüísticos (isto é, o que substitui o antigo ensino de gramática)

Atividade de reflexão 9:

1) Em quais características os mais recentes livros didáticos da primeira à quarta série se diferenciam dos utilizados alguns anos atrás, no que se refere ao estudo dos conhecimentos lingüísticos (de gramática)?
2) Que aspectos positivos e que lacunas você identifica no livro didático atualmente usado por você em sala de aula, quanto ao tratamento dispensado aos conhecimentos lingüísticos?
3) No processo de escolha do livro didático, você leva em consideração o tipo de trabalho realizado pela obra com os conhecimentos lingüísticos? Que aspectos você observa, principalmente?

Discuta com seus (suas) colegas as respostas formuladas.

Tradicionalmente, o estudo da língua materna no Brasil esteve associado à exploração de conteúdos da gramática, mais precisamente à análise estrutural de conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, e à memorização de nomenclaturas e regras. Os livros didáticos reproduziram sempre essa realidade, e o aluno viu-se freqüentemente compelido a um ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa desvinculado dos seus contextos de uso e comprimido nos limites da palavra e da frase.

Tome-se, como exemplo, a abordagem de tópicos gramaticais, como a 'classe dos substantivos' realizada na obra *Marcha Criança – Português* (MARSICO *et al*, 1994, v.4). Após a explicação de substantivo como "a palavra que dá nome aos seres" (p. 77), eram fornecidos definições e exemplos de substantivo comum, próprio, concreto e abstrato. Não bastasse a quantidade de informações dadas de uma só vez ao aluno, os conceitos apresentados eram estruturais e pobres. Sobre substantivos concretos, por exemplo, dizia-se que "são aqueles que indicam seres reais, isto é, seres que têm existência própria", acrescentando-se os exemplos: homem, gato, sapato (p. 78). Além de ser uma definição que, muito provavelmente, confunde o aluno, pois atribui 'existência própria' tanto a homem como a sapato, em nada contribui para desenvolver a capacidade de observação, de análise e de sistematização do

estudante sobre a língua. Não havia preocupação com a construção ou apropriação dos conhecimentos lingüísticos, pois os mesmos passavam ao largo de qualquer reflexão. Esse tipo de abordagem, calcada em uma visão de língua como um sistema de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, reforçou a imagem de que a Língua Portuguesa é difícil, sobretudo por tratar a gramática de forma estanque e classificatória.

Com a incorporação ao livro didático das perspectivas discursiva da linguagem e sociointeracionista da aprendizagem, as obras passaram a centrar sua atenção no estudo do texto, tanto oral quanto escrito, tanto na produção quanto na compreensão, aspecto já comentado anteriormente por nós. Com isso, a análise de palavras e frases isoladas, a memorização de regras e nomenclaturas, a realização de exercícios desprovidos de qualquer funcionalidade deixaram de satisfazer, pois em nada contribuíam na formação do aluno-leitor e produtor de textos. Por algum tempo, chegou-se mesmo a pleitear que o estudo da gramática fosse inteiramente abolido das salas de aula. Passado esse período mais radical, hoje há um consenso entre a maioria dos estudiosos da linguagem a respeito da relevância da ***reflexão*** não apenas dos usos dos fatos lingüísticos, mas também sobre a organização do sistema da língua, na formação dos jovens leitores e escritores. Entende-se, portanto, que esse trabalho deve ser feito de forma a propiciar o desenvolvimento de capacidades como as de generalizar os saberes, aplicar o aprendido em contextos novos, sistematizar as informações, inter-relacionar os conteúdos entre si e de modo a garantir que os conhecimentos lingüísticos estejam associados a práticas sociais de escrita e de leitura, de produção e compreensão de textos orais.

Assim, caso se pretenda, por exemplo, explorar a função dos tempos verbais, de nada adianta solicitar ao aluno que coloque mecanicamente frases soltas, descontextualizadas, no passado ou no futuro. Muito mais produtivo é tomar um trecho trabalhado na leitura, compará-lo com formulações em que o tempo verbal se apresenta modificado, e convidar o aluno a refletir sobre a diferença que a alteração das formas verbais produz nos sentidos do texto.

Com essa estratégia, desenvolve-se uma reflexão em torno do uso dos tempos verbais, sem sobrecarregar a criança das séries iniciais com nomenclaturas (“presente do indicativo”, “futuro do presente”, “futuro do pretérito”, etc.) ou definições abstratas. Além disso, o enfoque contextualizado contribui não só para uma compreensão mais efetiva do texto lido, mas também para a análise da função exercida pelo aspecto focalizado (no caso, os tempos verbais) na construção discursiva do gênero textual eventualmente trabalhado.

Esperamos ter deixado claro que a abordagem fornecida pelas coleções didáticas aos conhecimentos lingüísticos deve ser objeto de análise cuidadosa por parte dos professores e professoras, no processo de escolha da obra. Assim, não é suficiente que o livro oportunize o estudo dos fenômenos da língua, mas é importante que essa abordagem seja feita em articulação com a construção dos sentidos do texto (oral e escrito), tanto no que tange a sua compreensão quanto a sua produção. É importante o professor ou a professora estar alerta, ainda, para possíveis lacunas e verificar, por exemplo, se a coleção ajuda os alunos a se apropriarem, sistematicamente, da norma ortográfica, se explora adequadamente o emprego da pontuação e se assume o espaço de revisão/reelaboração textual também como um momento para o aprendiz refletir sobre os fenômenos da língua.

Unidade III

4. A escolha do livro didático: uma decisão importante sobre a sua qualidade

Antes de iniciarmos uma discussão sobre a escolha do livro didático, responda às seguintes questões:

Atividade de reflexão 10:

1) Como você escolhe os livros de Alfabetização ou de Língua Portuguesa?
2) O livro que você tem escolhido é o que tem chegado à escola?
3) Você usa o livro que recebeu?
4) O que você avalia como pontos positivos e problemáticos no modo como aquela escolha vem ocorrendo?
Socialize as respostas com seus colegas.

No contexto desses debates sobre a escolha e o uso de livros didáticos, temos de concordar que é fundamental exigir a qualidade do livro, pois as suas contribuições efetivas na aprendizagem das crianças dependem desse fator. Parece-nos, a princípio, que essa é uma conclusão muito simples, mas de fato não é. Isso porque a qualidade do livro didático tem se revelado há muito tempo um problema sério na educação brasileira. Para termos uma pequena idéia desse problema, na década passada foi feito um diagnóstico por especialistas da qualidade dos livros didáticos destinados às quatro primeiras séries do 1º grau (BATISTA e VAL, 2004). O estudo concluiu pela deficiência e inadequação dos livros, evidenciando que o MEC vinha comprando e distribuindo às escolas públicas – é verdade que por solicitação delas mesmas – livros didáticos com graves erros conceituais, espantosa desatualização de conteúdo e de metodologia, inaceitável indução a preconceitos, enfim, livros inadequados e, mais que isso, prejudiciais à formação do aluno.

Como conseqüência desses problemas de qualidade, vimos que o Ministério da Educação (MEC) passou a submeter os livros didáticos a avaliação, com o objetivo de orientar os professores e professoras na escolha. Conseqüentemente, a qualidade dos Livros Didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa vem passando por transformações significativas que podem ser relacionadas ao processo de avaliação instaurado pelo MEC. Analisando os resultados das últimas avaliações PNLD de Alfabetização e Língua Portuguesa, evidenciamos, entre outros aspectos, um certo investimento das editoras na produção de novos títulos, um investimento maior no trabalho de revisão/atualização das obras mais antigas, ao mesmo tempo em que ocorre a exclusão dos livros de menor qualidade pelos pareceristas que participam das avaliações do MEC. Essas mudanças, promovidas pela política do Governo, ao repercutirem no mercado editorial, têm contribuído de forma significativa para a melhoria da qualidade dos livros didáticos produzidos no país.

Mas nem sempre tem havido sintonia entre as orientações dadas pelos Guias do PNLD e as escolhas feitas nas redes públicas de ensino. Cabe então refletir: *Por que as escolas desprezam as classificações mais altas dadas ao livro didático?*

Mesmo reconhecendo uma evolução no padrão de qualidade dos livros didáticos produzidos atualmente no país, as pesquisas mais recentes sobre a escolha e o uso desses novos livros de alfabetização têm revelado que a preferência dos professores e das professoras ainda continua sendo bastante conservadora, pois o processo de escolha tem recaído na seleção de obras que obtêm a menor classificação nas avaliações do PNLD (BATISTA e VAL, 2004). Ou seja, seis em cada dez livros didáticos de 1ª a 4ª série, escolhidos pelos professores e professoras para uso na rede pública nos últimos anos, receberam apenas uma estrela no guia do MEC. Isso significa que, apesar de estarem dentro dos padrões mínimos de qualidade, condição indispensável para a inclusão na lista de compras, essas obras são recomendadas com ressalvas pelos especialistas que fizeram a avaliação.

Um outro aspecto importante sobre o processo de escolha de livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa, que merece ser comentado, refere-se ao movimento de adesão e incorporação dos pressupostos sociointeracionista e do letramento, presentes nos livros *Recomendados*, às práticas das escolas. Os dados nacionais sobre a escolha de livros didáticos também têm revelado que, se em um primeiro momento algumas escolas tendem a escolher os livros mais representativos desse novo *corpus* de conhecimentos sobre ensino da língua escrita, em um segundo momento tendem a substituí-los por livros que obtiveram a menor classificação. Ou seja, verifica-se que os livros didáticos considerados de melhor qualidade chegam a ser escolhidos por grupos de escolas, mas, após o primeiro ano de uso, parte significativa dos profissionais decide substituí-los por outros organizados com propostas de alfabetização ou didática da língua mais tradicionais. Dito de outra forma, mesmo em contextos escolares de mudanças pedagógicas, continua predominando o retorno às práticas que fazem parte da tradição escolar.

A realidade desses fatos nos leva a indagar quais seriam as razões para essa tendência de escolha e uso de livros didáticos das escolas: teria predominado a força mercadológica das editoras? A explicação estaria na precariedade da formação dos professores e professoras, que os tornaria temerosos de enfrentar livros mais atualizados, "avançados", considerados por eles como além de suas capacidades técnicas? Ou a explicação estaria nas propostas dos livros, que se distanciam das expectativas dos professores e professoras?

Podemos concluir com esses dados que a questão da qualidade do livro didático é muito mais complexa do que tem sido considerada. Não é simplesmente uma questão de excluir do mercado os livros de pior qualidade, também não é simplesmente uma questão de classificar os livros de melhor qualidade e fazer chegar essa classificação aos professores e professoras. Há toda uma história por detrás da autoria, da edição, da comercialização do livro didático; há toda uma história por detrás da escola e dos professores e professoras que temos hoje no Brasil. Precisamos refletir sobre as relações existentes entre produção, distribuição e uso do livro didático no país e o conjunto de relações que governam a sociedade e influenciam ou mesmo determinam as estruturas e os processos educacionais. Ou seja, nem sempre as decisões sobre o livro didático tomadas no campo das políticas educacionais e no campo editorial representam aquilo que de fato as escolas necessitam, desejam ou utilizam em sala de aula.

Alguns autores têm procurado explicar as razões dessa pouca procura dos professores e professoras por livros didáticos com a avaliação do PNLD como *Recomendados com distinção* ou *Recomendados*, argumentando que é positivo o fato de que os materiais didáticos mais apropriados para as diferentes realidades do país podem — e devem — ser diferentes. Contudo, a escolha e o uso do livro didático dependem de uma série de condições, materiais e humanas,

existentes em cada escola do país. Também precisamos considerar que as resenhas publicadas no *Guia* oferecem um conjunto de informações importantes sobre as características pedagógicas e editoriais das obras, mas não explicam para que tipo de docente ou de comunidade escolar o livro é indicado. Além disso, não são capazes de prever sua adequação para as diferentes realidades educacionais existentes nas escolas públicas do país. As avaliações também não dão conta dos descompassos existentes entre as teorias mais atualizadas sobre ensino da leitura e da escrita e a realidade das práticas de ensino existentes nas diferentes localidades brasileiras. Portanto, a decisão sobre a qualidade do livro didático é indiscutivelmente dos professores e professoras e da escola.

Desse modo, reconhecemos os méritos da avaliação do MEC, no sentido de retirar do mercado os livros de baixíssima qualidade e incentivar a produção de obras mais atualizadas, mas temos que questionar as contradições que existem entre as expectativas de quem avalia e de quem usa os livros nas escolas. Será que um dos problemas é o perfil de quem avalia?

Sabemos que embora alguns pareceristas que avaliam os livros didáticos para o MEC atuem no Ensino Médio e Fundamental, a maioria dos avaliadores é formada por professores e professoras universitários. Alguns críticos ao PNLD acusam que muitos desses profissionais estão distantes da sala de aula, imersos em pesquisas de ponta na área do ensino da leitura e escrita. Não seria, então, o caso de se criar uma cultura de avaliação permanente que envolvesse todos os docentes dos ensinos Fundamental e Médio? Ou seja, as escolas, representadas pelos seus diferentes profissionais, deveriam se envolver de forma mais organizada no processo de avaliação de livros didáticos e, após o seu uso, socializar como avaliam essas obras junto ao MEC. Ouvir a opinião dos professores e professoras e dos demais profissionais das escolas sobre os livros didáticos adotados é de fundamental importância para que a escolha desse livro auxilie, de fato, as práticas escolares.

Por todos esses motivos, é importante que a escolha do livro didático seja feita de forma criteriosa e fundamentada na competência dos professores e professoras que, juntos com os alunos, vão fazer dele um instrumento de trabalho. Nesse sentido, a tarefa dos professores e professoras de escolher o livro didático que irão utilizar no próximo ano letivo é uma responsabilidade de quem deve procurar decidir pela qualidade desse material.

Alguns estudos têm procurado investigar como ocorre o processo de escolha de livros didáticos nas escolas do país e apontam algumas falhas dessa política de governo que precisam receber melhor atenção do MEC (BATISTA e VAL, 2004). Destacamos, a seguir, alguns dos argumentos mais apresentados, nas recentes interações com os professores e professoras de séries iniciais, sobre esse processo:

· os livros recebidos não correspondem às escolhas originalmente feitas, por várias razões: processo acelerado de escolha; desconhecimento do *Guia*, das resenhas ou das próprias obras; centralização de decisões em poucas pessoas das equipes pedagógicas e rotatividade de professores e professoras na instituição;

· as obras não atendem às opções metodológicas dos professores e professoras, exigindo substituição, elaboração integral ou complementar de materiais mais coerentes com sua formação e sua proposta didática para a alfabetização e séries seguintes; e

· os conteúdos dos livros utilizados não correspondem à realidade cultural dos alunos ou ao perfil da turma.

Como se pode constatar, a escolha e a utilização de livros didáticos ainda representam problemas e conflitos no conjunto das decisões didáticas a serem tomadas pelos professores e professoras e pelos coordenadores de séries ou ciclos iniciais.

Para promover uma reflexão crítica sobre os processos de escolha de livros didáticos adotados no interior das escolas, é preciso, em primeiro lugar, que os profissionais recuperem informações sobre como ocorre esse processo: quem participa dessas decisões, quais os critérios mais adotados para a escolha do livro, como as decisões são encaminhadas no interior e fora da escola, entre outras. Sabemos que os processos vividos nas escolas se diferenciam, uma vez que a realidade de cada rede pública de ensino do país define diferentes condições materiais e objetivos educacionais para a realização desse processo. Por exemplo, algumas redes públicas de ensino têm decidido pela escolha de um único livro para todas as escolas, outras redes deixam essas decisões a critério dos coordenadores pedagógicos. O importante é que a reflexão sobre os processos de escolha vividos por cada escola seja objeto de reflexão dos profissionais, para que possam tomar decisões sobre a melhor forma de conduzi-lo.

Um conjunto de questões poderia orientar esse levantamento de informações, funcionando como indicadores dos níveis de envolvimento e de problemas internos de cada escola.

Atividade de reflexão 11

Experimente responder às seguintes questões sobre o processo de escolha de sua escola. Depois discuta com seus (suas) colegas as respostas dadas.

Processos de escolha	Sempre	Nunca	Às vezes
O conjunto dos docentes se organiza coletivamente para a escolha de livros didáticos?			
Existe compromisso da coordenação pedagógica e da direção com as escolhas dos docentes?			
Há pressões ou interferências de editoras ou de outros órgãos na escolha?			
A comunicação dos requisitos e prazos relacionados à escolha do livro didático ocorre de forma ampla e adequada?			
Os professores e professoras conhecem e consultam o Guia antes das escolhas?			
É realizada alguma forma de avaliação de livros já adotados, antes de novas escolhas?			
São feitos e tornados acessíveis registros da escolha, do recebimento e da utilização efetiva dos livros?			

Tendo essas questões iniciais como eixos de análise, os professores e professoras poderão levantar outras informações para investigar o grau de envolvimento e controle nos processos institucionais existentes em sua escola para a escolha de livros didáticos. Julgamos que as discussões sobre escolha de livros didáticos obterão resultados mais positivos quando esse processo:

· resultar de informações e reflexões coletivas dos profissionais da própria escola, envolvendo professores e professoras, coordenação pedagógica e direção, em processos de escolhas efetivamente institucionalizados;

· levar em consideração o nível específico a que se destina o livro didático, para organização dos grupos de referência e de estudo das obras pertinentes;

· assegurar o acesso ao *Guia de Livros Didáticos*, além da análise cuidadosa das resenhas nele contidas e da ampliação de acervos das obras didáticas disponíveis nas escolas, para exame dos professores e professoras;

· estabelecer controles de formas de pressões ou interferências de editoras ou outras instâncias alheias ao processo institucional, para que as decisões de caráter pedagógico não se submetam a interesses parciais ou estritamente comerciais; em contrapartida, não se pode prescindir do papel das editoras no que se refere à disponibilização de obras e a parcerias em projetos pedagógicos, cabendo às redes de ensino uma sistematização de tais processos; e

· envolver avaliações contínuas de obras já adotadas institucionalmente, de experiências bem sucedidas com elas ou de alternativas encontradas pelos professores e professoras para superação de limites e lacunas dessas obras; uma direção interessante pode ser a prática de oficinas específicas em torno de determinados focos ou eixos do ensino de língua e da alfabetização, sob responsabilidade de profissionais com maior experiência ou êxito em alfabetização, tendo como suporte: a) propostas que usem o livro utilizado como efetivo fio condutor do trabalho docente; b) propostas que o utilizam como material de apoio, apelando para outros materiais complementares, didáticos e paradidáticos; c) projetos de ampliação de recursos associados a bibliotecas, salas de leitura, “Cantos de Leitura”, entre outras alternativas; d) trocas de experiências entre instituições de uma mesma rede, como forma de incentivo a escolhas coletivas e mais articuladas.

Após o levantamento das informações sobre o processo de escolha vivido nas escolas, um segundo eixo de análise se refere aos critérios de avaliação dos livros didáticos, quanto à sua proposta de alfabetização e de ensino de Língua Portuguesa. Um importante ponto de partida poderá ser a revisão crítica dos critérios utilizados pelos professores e professoras para escolher, manter em uso ou substituir determinado livro didático. Como nem sempre os professores e professoras terão à sua disposição todas as obras indicadas nas resenhas do Guia de Livros Didáticos, deve-se valorizar, principalmente, a contínua análise das obras já adotadas na escola, para melhor fundamentação de suas futuras escolhas. Eis algumas questões que poderão orientar essa reflexão:

Atividade de reflexão 12

Experimente analisar o livro didático de alfabetização adotado pela sua escola, respondendo às questões abaixo. Discuta com seus (suas) colegas as respostas dadas.

Questões	Sim	Parcialmente	Não
A obra analisada apresenta um manual destinado ao docente com contribuições objetivas para sua atuação e para sua formação?			
O livro apresenta sintonia com o projeto pedagógico da escola e sua proposta metodológica para os anos iniciais do ensino fundamental?			
As concepções de ensino, aprendizagem e linguagem estão claramente consideradas no livro didático?			
A proposta da obra é adequada ao perfil de alunos com idades de 6, 7 e 8 anos e à realidade específica da sua escola?			
A obra contempla os núcleos mais importantes do trabalho na área de alfabetização?			
A proposta didática apresenta diversidade de textos (considerando, por exemplo, as temáticas, a autoria, os gêneros e as características do impresso nos quais circulam) e atividades?			
O projeto gráfico da obra é adequado aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos seus alunos?			
A proposta didática é adequada para alfabetizar crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita?			

Além dessas questões, já é do conhecimento dos professores e professoras que outros critérios devem ser considerados, tais como: a contribuição da obra para a cidadania, com isenção de preconceitos e doutrinações; a correção de conceitos e informações básicas; a correção e a pertinência metodológicas; e o atendimento aos principais eixos do ensino da língua e às diversas capacidades envolvidas em sua aprendizagem. Deduz-se, a partir daí, que a cuidadosa análise das resenhas apresentadas aos professores e professoras pelos Guias pode ser um apoio efetivo ao seu processo de decisão. Elas estarão sinalizando, por exemplo, as obras que oferecem uma abordagem mais completa e enriquecedora e aquelas cujas ressalvas ou lacunas exigirão trabalho atento dos professores e professoras para sua complementação e ampliação.

É preciso enfatizar, contudo, que nenhuma avaliação ou indicação prévia de livros didáticos poderá retirar dos professores e professoras a prerrogativa de tomar essa tarefa em suas mãos, para que se apropriem, de fato, da escolha que fizerem e confrontem tal escolha com suas condições cotidianas de trabalho, com suas consistências metodológicas e com os resultados concretos observados na aprendizagem dos alunos. Pode-se afirmar que esse processo faz parte da formação continuada do professor, que contribui para torná-lo um profissional cada vez mais reflexivo e autônomo.

RETOMANDO

A escolha do Livro Didático não é o último passo. Depois de escolher, é preciso organizar as ações, planejar: "até mesmo quando elegemos o livro didático como nosso material de trabalho permanente, o planejamento e a organização do nosso trabalho são essenciais. Ler os textos, os exercícios, selecionar páginas, inverter a ordem das unidades, acrescentar idéias, levar uma música ou um filme relacionados a um conhecimento abordado no livro, questionar dizeres ali presentes, são posturas que requerem de nós, educadores, uma atitude diferente daquela de somente escrever no caderno o número a que corresponde a unidade do livro didático que se pretende desenvolver naquela semana" (Fascículo 3).

5. O uso dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa

Atividade de reflexão 13

Descreva algumas das estratégias de uso dos livros didáticos que você emprega em sua prática. Por exemplo:
1. Você utiliza um livro didático com sua turma? Por quê?
2. Caso sim,você utiliza o livro na seqüência proposta pelos autores?
3. Você faz adaptações no livro didático em função das necessidades de seu grupo de alunos? Como você faz isso?
4. Você costuma utilizar o livro didático completamente? Por quê?
Discuta com os (as) colegas as formas de utilização e os "porquês" apresentados.

Muitos professores e professoras têm achado os livros de Alfabetização e de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD difíceis de serem utilizados nas salas de aula das redes públicas de ensino. Como já vimos, os motivos para essas dificuldades seriam variados: alguns docentes dizem que os textos são longos e de difícil compreensão; que o livro não se destinaria a crianças da rede pública; que o livro de alfabetização traz poucas atividades que alfabetizam e já pressupõe alunos que têm um domínio da leitura e da escrita. Também se queixam que os livros de Língua Portuguesa não trazem a parte da gramática e da ortografia "arrumadinha", etc.

ALBUQUERQUE, FERREIRA, MORAIS e SILVA (2005), em pesquisa realizada com um grupo de dez professoras, perguntaram sobre como usavam o livro didático em suas práticas de alfabetização. As professoras, no geral, afirmaram que usavam o livro como mais um material pedagógico de apoio para a organização de suas práticas de ensino, e não como o único material:

"Para mim o livro é bom, agora só como suporte, não para a pessoa trabalhar todos os dias. Os alunos gostam muito, principalmente das ilustrações. É um bom apoio didático (textos, imagens e etc)... **(Maria Elesuses Santos)**

Entre os outros materiais que usavam para alfabetizar os alunos, algumas professoras, como a professora Maria Elesuses Santos, citaram as cartilhas tradicionais:

"Eu gosto mais dos livros tradicionais, eu tenho um lá em casa, é o 'Porta Papel', ele é muito colorido e chamativo, é bom para o aluno trabalhar, mas não se pode deixar o aluno trabalhar sozinho". **(Maria Elesuses Santos)**

Ao mesmo tempo em que utilizavam outros materiais para alfabetizar, além do livro didático, elas afirmaram que não usavam o livro que receberam na seqüência proposta pela autora. Geralmente, o livro didático era incorporado às situações didáticas do planejamento ou calendário escolar (unidades do ano letivo). Elas faziam as atividades de acordo com o que tinham planejado. Por exemplo, no início do ano, algumas professoras que planejaram trabalhar com a questão da identidade e da escrita dos nomes dos alunos realizaram leituras de textos e atividades relacionadas a essa temática:

"A gente tem aproveitado vários textos para os projetos da escola."
(Leônia Maria Souza*).*

É importante destacar, no entanto, que o livro foi pouco usado, ou não foi utilizado no primeiro semestre, como declarou a professora Maria Elesuses Santos:

"Ainda não trabalhei com os alunos, porque tudo no livro é o professor que faz (professor explique, leia, faça, etc.)."

Quando solicitadas a destacarem os pontos positivos do livro, elas citaram os seguintes aspectos:

• Presença de uma diversidade de gêneros textuais.

• Tentativa de fidelidade ao suporte original do texto.

• Organização do livro em quatro unidades temáticas.

"Ela (a autora) também faz uma boa utilização da seqüência didática. Dentro de um eixo temático, ela trabalha vários gêneros. O direcionamento dado pelo livro foi muito bom: as atividades, a divisão das unidades e os temas". **(Sônia Virgínia Martins)**

• Boa diagramação e ilustração.

"A diagramação e as figuras ajudam demais os alunos a acompanharem as atividades". **(Sônia Virgínia Martins)**

Em relação aos pontos negativos do livro, os seguintes foram destacados:

• Poucas atividades que possibilitavam a apropriação do sistema de escrita alfabética:

"Eu acho incompleto, realmente ele rompe com a cartilha, é totalmente diferente, mas existem coisas na cartilha que o aluno precisa aprender. Ele trabalha textos, vários gêneros textuais, mas poucas atividades de escrita. Falta algo, assim, uma sistematização do sistema de escrita e atividades de consciência fonológica. É como se ele precisasse de um complemento." **(Mônica Valéria de Oliveira)**

• Difícil de ser usado por crianças no início do processo de alfabetização (crianças pré-silábicas).

"O livro pressupõe uma criança já alfabética, que não é o caso de nossas crianças da rede pública, não é a nossa realidade, tanto que nos dois primeiros meses eu não usei o livro, porque eu achava que a minha criança precisava de uma preparação para receber esse livro". **(Sônia Virgínia Martins)**

• Supõe um professor ou professora que domine novas perspectivas teóricas e metodológicas em alfabetização:

"Supõe que o professor tenha se apropriado de todos os conceitos que ele apresenta no manual do professor". **(Leônia Maria Souza).**

Mas os professores e as professoras, quando usavam o livro didático, como o faziam? O que priorizavam? A título de exemplo, vejamos como a professora Cláudia de Vasconcelos utilizou, em uma de suas aulas, o livro didático adotado na rede. Ela realizou as seguintes atividades:

• Leitura de um texto do livro, solicitando que os alunos acompanhassem em seus livros, seguindo a instrução da atividade;

• Realização da atividade de interpretação oral do texto com base nas questões sugeridas no livro;

• Leitura de um outro texto presente na mesma unidade do livro, que correspondia a uma outra versão da história lida anteriormente;

• Realização de atividade de interpretação do segundo texto lido. Uma das questões feitas pela professora envolvia uma reflexão sobre o modo como os dois textos foram escritos, uma vez que o segundo correspondia a um poema com rimas. Cláudia não só solicitou que os alunos descobrissem a diferença entre os textos, como também pediu que identificassem algumas palavras que rimavam, atividade esta que não estava presente no livro;

• Realização de algumas atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética sugeridas no livro;

• Leitura de um livro de literatura infantil, relacionada aos textos lidos;

• Realização de uma atividade de produção individual de texto: Cláudia solicitou que os alunos escrevessem um texto, recontando a história dos textos lidos por ela.

Como pode ser observado nessa aula da professora Cláudia, ela não só usava o livro didático, como inovava a partir dele: ela lia textos do livro e outros com a mesma temática; fazia atividades do livro e outras, como a de segmentação das palavras em sílabas. Enfim, a prática dessa professora mostra que é possível se beneficiar dos avanços encontrados nos novos LDA, mas é preciso estarmos vigilantes, no sentido de, sistematicamente, praticar com os alunos atividades diretamente ligadas à apropriação do sistema alfabético.

Enfim, acreditamos que os professores e professoras não devem usar o livro como o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico. Mas entendemos que ele hoje, com as mudanças que vem sofrendo, é um bom material sobre o qual podemos construir e criar as atividades de alfabetização.

Atividade de reflexão 14

• Professor ou professora, para aprofundar algumas questões relacionadas às mudanças ocorridas na produção dos livros didáticos de alfabetização e Língua Portuguesa e ao uso desse material didático na organização da prática pedagógica do professor, reúna-se com seus colegas e assista ao programa de vídeo "O uso do livro didático na sala de aula". Discutam sobre as conclusões mais importantes extraídas pelo grupo.

Atividade de reflexão 15

Vamos, para finalizar, discutir um pouco mais sobre o uso do livro didático na sala de aula. Para isso, pegue um livro didático recomendado pelo PNLD (de preferência o que você utiliza), selecione uma unidade e, em dupla, tente planejar uma seqüência de atividades a partir daquelas sugeridas pelo autor do livro e de outras que você e seu(sua) colega considerarem importante acrescentar. Depois, socialize o que foi planejado. Propomos que você e seu(sua) colega apresentem para o grande grupo a seqüência de atividades por vocês planejada. Não esqueçam de anotar as sugestões dos(as) colegas.

Propomos que você vivencie com sua turma o que foi planejado. Depois, pense sobre as seguintes questões:

• O que, da seqüência didática elaborada por você e seus colegas, foi ou não realizado?

• Que dificuldades você encontrou para realizar a atividade proposta?

• Como seus alunos participaram da atividade? Todos se envolveram?

• Alguns tiveram dificuldades? Que dificuldades foram estas?

• Você modificaria o seu planejamento inicial para realizar novamente as atividades? Que modificações você faria?

6. Palavras finais... ou até a próxima conversa.

Há, atualmente, disponível no país, um número significativo de coleções didáticas de Língua Portuguesa e Livros de Alfabetização, com perspectivas diferenciadas no encaminhamento de suas propostas pedagógicas. Qual deles selecionar? Não se pode perder de vista que a qualidade de um livro didático vai depender em grande parte das necessidades dos professores e professoras e de seus alunos; da capacidade da obra em oferecer subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar; da concepção de língua nela explicitada ou a ela subjacente, entre outros aspectos.

Reconhecer esse pluralismo na oferta não invalida, no entanto, a defesa de determinados saberes, noções e encaminhamentos como sendo os mais adequados, democráticos e socialmente justos para o momento sócio-histórico em que estamos inseridos. Portanto, se admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento, aqui entendidas como as práticas sociais que demandam a leitura e a escrita, deve estar no foco do trabalho em sala de aula. E que, numa etapa inicial é prioritário garantir que a criança se aproprie eficientemente da escrita alfabética, a fim de poder exercer aquelas práticas letradas de modo autônomo e prazeroso.

Essas são preocupações às quais os professores e professoras e o conjunto da escola não podem se esquivar. Daí sua responsabilidade na avaliação dos materiais didáticos que acompanham o docente e seus alunos no dia-a-dia da sala de aula.

Bem, chegamos ao final do curso e de mais uma etapa da sua formação que, com certeza, não terminará aqui. Esperamos que as questões discutidas ao longo de todo o curso venham contribuir para o repensar de sua prática pedagógica no intuito de aperfeiçoá-la, e desejamos que continue refletindo com seus/suas colegas sobre suas experiências de ensino na área de alfabetização e de Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana, FERREIRA, Andréa, MORAIS, Artur e SILVA, Edilson. *A fabricação de práticas de alfabetização: o que dizem os professores.* Anais do XVII EPENN, Belém, junho de 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso. In: ____ Estética da criação verbal.* 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes [1953], 1997, pp. 277-326.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos.* In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD*). In: R. H. R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs.) *O livro didático de língua portuguesa no Ensino Fundamental: letramento escolar e cultura da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 25-67.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça. *Livros de Alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, T. F. *A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino?* In: ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. *Educação de Jovens e adultos numa perspectiva do letramento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MEC. Guia do Livro Didático/PNLD 98. Brasília: MEC, 1997.

MEC. Guia do Livro Didático/PNLD 2000/2001. Brasília: MEC, 2000.

MEC. Guia do Livro Didático/PNLD 2004. Brasília: MEC, 2004.

MORAIS, Artur Gomes. *Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?* In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. (orgs.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. *Novos livros de alfabetização: as dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética.* In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (Orgs.). Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte : Ceale ; Autêntica, 2005

MORAIS, ALBUQUERQUE e FERREIRA. *Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: o que propõem os livros didáticos, o que fazem os professores.* Relatório final de atividades apresentado ao CNPq. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

RANGEL, Egon. *Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado*. In: A. DIONISIO & M.A. BEZERRA (orgs.) Livro didático de português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 13-20.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Coleções didáticas consultadas

ALMEIDA, Paulo Nunes. PIPOCA: *Método Lúdico de alfabetização*. 20ª ed. – São Paulo: Saraiva, 1988.

AZEVEDO, Dirce Guedes de. *Festa das palavras*. São Paulo: FTD, 1992, v. 1-4.

BRAGANÇA, Angiolina Domanico *et al. Porta de papel: Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 1992, v. 1-4.

MARSICO, Teresa Maria *et al*. *Marcha criança – Português*. São Paulo: Scipione, 1994.

PASSOS, Célia & SILVA, Zeneide. *Eu gosto de comunicação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d, v. 1-4.

PRADO, Ignez Barreto de Almeida & CHIQUILLO, Ana Maria Carvalho. *Gente crescendo: Português*. Curitiba: Arco-íris, 1993, v. 1-4.

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

Modos de Falar
Modos de Escrever

fascículo 7

Márcia Elizabeth Bortone
Stella Maris Bortoni-Ricardo

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Sumário

Introdução 6

Unidade I
A construção do texto coletivo em sala de aula 8

Relato 1 8

Reflexão sobre língua oral e língua escrita no processo de construção de textos coletivos 12

Unidade II
A monitoração na fala e na escrita 13

Relato 2 14

Reflexão sobre regras variáveis freqüentes nas comunidades de fala no campo e nas cidades 15

Reflexões sobre a fala espontânea das crianças 16

Novas reflexões sobre a produção oral dos alunos 18

Reflexão sobre falares de comunidades do campo e das cidades 20

Reflexão sobre normas de adequação no uso da língua oral 21

Reflexão sobre a integração dos saberes da oralidade na construção da escrita 22

Reflexão sobre convenções da língua escrita 23

Unidade III
Lendo histórias infantis em sala de aula 28

Reflexão sobre atividades de leitura em sala de aula 29

Relato 3 29

Concluindo 38

Referências bibliográficas 39

Introdução

Neste fascículo, vamos discutir modos de falar e modos de escrever, e comentar como se dá a integração entre essas duas modalidades discursivas. Para tal, vamos retratar, em três momentos, o trabalho pedagógico na classe de alfabetização de uma mesma professora em uma escola pública do Distrito Federal. O primeiro momento ocorreu no 4° mês do ano letivo. Nesse momento direcionamos nossas discussões para a questão da produção textual com crianças em fase de alfabetização.

Em um segundo momento, que ocorreu em meados do ano letivo, trabalhamos a questão do processo de leiturização com as mesmas crianças, que já estavam começando a ler e a escrever.

Há ainda um 3º momento, no final do ano letivo, em que voltamos a trabalhar a produção textual.

Neste fascículo queremos atingir os seguintes objetivos:

Objetivos:

1. refletir sobre as características do texto oral espontâneo de alunos de primeira série e do texto escrito elaborado coletivamente em sala de aula;

2. trabalhar com regras variáveis freqüentes nas nossas comunidades de fala, que vão aparecer na produção oral das crianças;

3. refletir sobre a integração dos saberes da oralidade na produção escrita dos alunos;

4. refletir sobre convenções da língua escrita;

5. refletir sobre atividades de leitura e interpretação em sala de aula.

Nesses três momentos partimos do fato de que nossos alunos, ao chegarem à escola, já são falantes competentes em sua língua materna, ou seja, já têm uma competência comunicativa bem desenvolvida, uma vez que já são capazes de se comunicar bem, no âmbito da família, em conversas com amigos, colegas, professores, etc.

Competência comunicativa é a capacidade que qualquer indivíduo tem de produzir enunciados em sua língua, ajustando o seu discurso ao interlocutor e à situação de fala. A competência comunicativa inclui, portanto, a capacidade de formar as sentenças da língua e de ajustar-se às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala em qualquer interação.

Podemos assim entender por que esses alunos, quando começam a ter contato com a língua escrita, ao aprenderem a ler e escrever, vão-se valer dos conhecimentos da oralidade que já detêm, para construírem suas produções escritas. Torna-se crucial entender as relações que se estabelecem entre os modos de falar e de escrever, bem como contextualizá-los no ambiente de sala de aula, mostrando os processos interacionais que ocorrem nesse ambiente, em eventos que aí se estruturam.

É importante observar que, no decorrer do fascículo, além das reflexões feitas a partir dos episódios de sala de aula, vocês serão convidados a fazer diversas reflexões, leituras, exercícios e outras atividades que possam contribuir com novas perspectivas para o seu trabalho docente. Planejem, portanto, com cuidado o seu tempo para que possam realizar bem essas atividades. À medida que forem trabalhando, registrem suas anotações em um caderno e o reservem somente para o trabalho com o fascículo. Nesse caderno anotem também o tempo que vocês estão reservando para cada atividade a cada dia.

RETOMANDO

Esta será uma importante estratégia de organização do tempo escolar e de seus estudos, cuja relevância discutimos no fascículo 3.

Unidade I

A construção do texto coletivo em sala de aula

Estamos numa sala de aula de alfabetização, em uma escola pública do Distrito Federal. As primeiras séries da escola haviam feito um passeio na véspera a alguns pontos turísticos de Brasília, para comemorar o aniversário da cidade. A professora pede aos alunos que façam desenhos do Memorial JK e procurem lembrar-se dos detalhes que lhes chamaram mais a atenção. Depois passa a apreciar os desenhos, tecendo comentários com eles.

Os alunos estão sentadinhos no chão, sobre um tapete. A professora olha os desenhos e conversa com eles. As falas da professora estão indicadas com um **P**; as falas individuais dos alunos estão indicadas com **A**; as falas coletivas dos alunos estão indicadas com **A's**. E os trechos sublinhados remetem a explicações ou comentários nas laterais.

O Memorial JK é um monumento muito grande e bonito construído em homenagem ao Presidente Juscelino Kubitscheck, fundador de Brasília, no Eixo Monumental da Capital. Lá há um salão nobre onde repousam os restos mortais do Presidente e um museu com várias salas onde se encontram em exposição objetos de seu uso pessoal e de sua esposa, D. Sarah Kubitscheck, bem como documentos e objetos oficiais da Presidência da República no período de 1956 a 1960.

Relato 1

P – (para uma aluna) Você gostou do ônibus? Você desenhou um ônibus aí.

P – (para outro aluno) Como foi o passeio? As crianças estavam educadas, comportadinhas, prestando atenção?

P – E você desenhou uma bandeira!

A Professora se prepara para começar a escrever o texto sobre o passeio.

A Professora está chamando a atenção para a ordem cronológica dos eventos, que não é tão importante na fala porque todos ali já conheciam os fatos, mas é muito importante na escrita porque um eventual leitor pode não estar a par dos fatos narrados, e tem de entendê-los bem.

P – Eu vou fazer o papel de escriba aqui. Vocês sabem o que é um escriba? Antigamente, há muitos anos atrás, até as pessoas adultas não sabiam escrever. Aí elas procuravam alguém que soubesse escrever para escrever para elas. Essas pessoas que sabiam escrever eram os escribas. Hoje eu vou ser um escriba aqui.

Os(as) professores(as) poderão mostrar que mesmo hoje em dia temos "escribas", isto é, pessoas que sabem escrever e que escrevem cartas ou outros tipos de texto para quem não sabe. Um bom exemplo disso nós vemos no filme de Walter Moreira Salles, "Central do Brasil" e também no filme "Narradores de Javé", de Eliana Café.

P – Como é que vamos começar?

A's – Vamos começar do começo.

P – E o que é o começo? É desde o início do nosso passeio, não é?

A's – Quando nós saímos ontem, Tia.

P – E o dia? Hoje é dia?

A's – 14

P – Então ontem foi que dia?

A palavra "ontem" é um dêitico, isto é, só faz sentido em relação ao contexto em que a fala está sendo produzida. No caso que estamos vendo, só faz sentido em relação ao dia de "hoje". Na conversa, era apropriado falar em "ontem", mas na escrita temos de ser mais precisos, pois escritor e leitor não partilham o mesmo contexto.

P – Então podemos falar do nosso passeio do dia 13 de abril.

P – Como vai ser o nome do nosso texto?

A – O passeio de ontem.

A – Eu acho que o texto deve chamar JK.

A Professora está introduzindo as crianças ao emprego de títulos, que é uma convenção da língua escrita.

P – Quem acha que o texto deve se chamar "O passeio de ontem"?

P – Quem acha que o texto deve se chamar JK.

As crianças levantam as mãos e ganha a segunda proposta.

P – O título do nosso texto será JK.

A Professora já substituiu "nome" por "título", que é a palavra mais adequada.

Os alunos fazem sugestões e a Professora escreve.

P – Ontem, dia 13 de abril, todo mundo...

P – É melhor escrever todos...

A's – Todos os alunos da primeira e da segunda série...

A Professora está mostrando que a qualquer momento podemos apagar o que já escrevemos e reescrever, se acharmos um jeito melhor de nos expressar.

P – Eram todos?

A's – Não.

P – Então eu vou apagar e escrever de novo.

A's – Ontem, dia 13 de abril, os alunos da primeira e da segunda série foram...

P – Foram ou fomos, como é que fica melhor?

A's – Fomos.

P – Então tem de colocar "nós".

P – Jefferson, vem aqui, eu preciso de você.

Sem interromper a atividade, a professora agrega ao trabalho um aluno que estava distraído.

P – *(Lendo o que havia escrito)* Ontem, nós, os alunos da primeira série da Escola Classe 29 de Taguatinga, fomos ao passeio.

P – Fomos a um passeio ou ao passeio do aniversário de Brasília?

P – Se escrevemos que é o passeio do aniversário de Brasília, já explicamos o que fomos fazer.

P – Saímos de quê? De moto?

A's – De ônibus.

A – A primeira coisa que fomos ver foi o Memorial JK.

A Professora está incluindo os detalhes que deixarão o texto mais informativo. Na conversa, esses detalhes podiam ser dispensados, mas na escrita é preciso que o leitor, que porventura não tenha participado do evento narrado, seja bem informado. A Professora está criando o que na narrativa se chama orientação, isto é, a parte inicial da narrativa na qual se indica o tempo e o local dos eventos e os participantes.

P – Muito bem, o Mateus falou que a primeira coisa que fomos ver foi o Memorial JK. JK é um apelido. O nome do presidente que construiu Brasília é Juscelino Kubitscheck.

Novamente a Professora está em busca de mais precisão e informatividade para o texto.

Os meninos continuam a fornecer dados para o texto.

P – Raíssa falou que viu as coisas de médico de JK.

P – Vimos... posso começar assim?

P – Gente, o Jefferson tá deitado de novo.

A Professora volta a chamar a atenção do aluno que não está participando.

A – Lá estão as coisas de médico de JK. As jóias de Sarah.

P – Tá todo mundo muito íntimo do pessoal. As jóias de D. Sarah.

A – Tinha um túmulo. Era uma coisa com os ossos...

P – Era uma urna com os restos mor... Como é que o rapaz lá falou?

A Professora mostra a forma adequada de nos referirmos à esposa do ex-presidente, D. Sarah. É uma informação pragmática, isto é, uma indicação de como devemos nos referir a personalidades históricas, que não fazem parte de nosso cotidiano.

A – Com os restos mortais do ex-presidente JK.

P – Eu queria entender por que vocês ficaram com medo de entrar lá dentro daquela sala circular com um painel colorido que recebe a luz do sol e com um anjo que fica lá em cima.

A Professora introduz a palavra "urna" e a expressão "restos mortais", que serão incorporadas ao texto. Também os ajuda a lembrarem-se de outros detalhes.

A – Eu não fiquei com medo não.

(Uma aluna lhe mostra o desenho.)

A – É o vestido de noiva de D. Sarah.

P – Muito bem,

P – Você viu a fábrica de carros que o Juscelino montou?

A – Era uma fábrica de um carro chamado fusca.

A – Deix'eu falá, tia? Em segundo lugar nós saiu de ônibus, aí depois a gente foi conhecê a Asa Norte.

P – Muito bem, Milene, nós saímos de ônibus...

A – Nós saímos de ônibus e fomos lá pra onde o Presidente fica.

P – Depois de visitar o Memorial JK, nós pegamos o ônibus de novo para continuar o passeio.

A – Tia, a gente esqueceu um negócio. Lembrei, Tia. A gente foi até o banheiro.

P – E depois fomos para o parque. Fomos lanchar no Parque da Cidade.

A – Na grama, tia.

P – Muito bem, vamos ver como é que vai ficar o nosso texto.

A Professora acata a sugestão da aluna, mas fornece a variante mais apropriada a um texto escrito: "Nós saímos".

A Professora acolhe a sugestão da aluna, olhando para ela e fazendo um sinal afirmativo com a cabeça. Mas não incorpora a referência ao banheiro porque não tinha relevância.

JK

Ontem, dia 13 de abril de 2005, nós, os alunos da primeira série da Escola Classe 29 de Taguatinga, fizemos um passeio para comemorar o aniversário da cidade. Fomos de ônibus. A primeira coisa que fomos ver foi o Memorial JK. Vimos as coisas de médico de JK e também as roupas e as jóias de D. Sarah. Vimos também fotos da fábrica de carros que foi criada pelo Presidente. Depois entramos numa sala circular onde vimos uma urna. Dentro da urna estão os restos mortais do Presidente. Em cima, no teto, fica um anjo.

Depois de visitar o Memorial JK, tomamos novamente o ônibus e fomos conhecer outros lugares e depois fomos lanchar no Parque da Cidade.

P – O que vamos escrever aqui para fechar o nosso texto?

A – Põe aí, eu gostei muito do passeio.

A Professora mostra que é preciso dar um fecho ao texto.

Ela acolhe a sugestão da aluna, mas lhe lembra que a narrativa está sendo construída na primeira pessoa do plural. Muito freqüentemente os alunos que têm pouca experiência com a escrita mudam o ponto de vista da narrativa. Começam na primeira pessoa do plural e alternam para a primeira ou para a terceira pessoa do singular, por exemplo.

P – Muito bem, mas foi só você que gostou do passeio?

A – Não Tia, todos gostaram muito do passeio.

P – Se todos nós gostamos do passeio, vamos escrever. "Todos nós gostamos muito do passeio."

Reflexão sobre língua oral e língua escrita no processo de construção de textos coletivos

Vamos agora conversar um pouco sobre o trabalho pedagógico da professora na composição desse texto coletivo. Sabemos que as crianças ainda não dominam a mecânica da escrita. Mas a professora já as está introduzindo à cultura de letramento, na medida em que as vai familiarizando com a estrutura de um texto escrito. A principal diferença entre os textos que produzimos oralmente e os textos que escrevemos é que, nos primeiros, podemos nos valer muito do apoio do contexto em que o texto está sendo produzido. Por exemplo, se um falante diz a seu ouvinte: "Chegue até aqui", seu interlocutor saberá que deve aproximar-se. Ou então, se uma pessoa se despede falando: "Nos vemos amanhã", os participantes da interação sabem que há uma previsão de se encontrarem no dia seguinte. Dizemos que palavras e expressões como "aqui" e "amanhã" nesses exemplos são dêiticos, isto é, para interpretá-las os interagentes valem-se do contexto da interação. Quando estamos escrevendo, não podemos dispor das informações contextuais porque o leitor nem sempre está inserido no mesmo contexto. Muitas vezes escrevemos uma coisa que vai ser lida por alguém em outro lugar, muito tempo depois. Além disso, quando estamos falando, enriquecemos nossa mensagem com gestos, expressões faciais, proximidade maior ou menor com o ouvinte, tom de voz e outros recursos. Na escrita não podemos nos valer desses recursos. Por tudo isso podemos afirmar que na interação oral dependemos muito do contexto. Como na escrita há muito menos apoio contextual, temos de ser mais precisos, tanto na escolha de palavras quanto na construção das frases, de modo a deixar a mensagem bem clara ao nosso leitor. Se alguma coisa ficar obscura ou ambígua, ou se faltarem informações, nós não estaremos lá para dar esclarecimentos ou suprir detalhes.

RETOMANDO

Nos fascículos anteriores observamos outras situações de produção textual coletiva. Aqui, vamos discutir com mais detalhes questões relativas à diferença entre a fala e a escrita também nestas situações.

Ao compor o texto, a professora procurou torná-lo claro e informativo: sugeriu substituir a palavra "ontem", que, por ser um dêitico, não transmitiria uma informação precisa no texto escrito, pela referência à data do passeio; tornou clara a cadeia cronológica dos eventos narrados; ajudou os alunos a se lembrarem de detalhes; mostrou a eles que o prenome não é a forma culturalmente adequada de nos referirmos a uma personalidade histórica; encontrou com eles termos mais precisos, como "urna" e "restos mortais". Além disso, levou-os a propor um título e um fecho, preocupando-se também em manter o ponto de vista na narrativa, que era o da primeira pessoa do plural. Com todas essas estratégias a professora estava mostrando aos alunos que existem diferenças, culturalmente definidas, entre os modos de falar e os modos de escrever.

Unidade II

A monitoração na fala e na escrita

Geralmente os modos de falar são marcados por menos atenção e menos planejamento que os modos de escrever. Podemos dizer que quando estamos falando nos monitoramos menos do que quando estamos escrevendo. Isso acontece porque a escrita tem um caráter permanente, enquanto a fala, a menos que seja gravada, é momentânea. Mas temos de observar que há modos de falar que vão requerer quase tanta monitoração quanto os modos de escrever.

Por exemplo, se estamos tratando de um assunto importante com uma pessoa que conhecemos pouco, ou se estamos falando para um grupo, como em uma aula ou em uma palestra, tendemos a nos monitorar bastante, quase como se estivéssemos escrevendo. Por outro lado, às vezes escrevemos uma carta, um lembrete ou um bilhete, sem muita preocupação com a monitoração. Em resumo, tendemos a nos monitorar mais na escrita do que na fala, mas tanto em uma quanto em outra o grau da monitoração que vamos aplicar depende do papel social que estamos desempenhando. Para pensar um pouco mais sobre isso, convidamos você a realizar uma atividade.

Estamos introduzindo aqui o conceito de monitoração da linguagem. Monitorar a linguagem quer dizer prestar mais atenção ao que estamos falando ou escrevendo e cuidar mais de um planejamento mental em nossa exposição.

Aqui estamos reiterando que o processo de monitoração de nossa linguagem é mais produtivo na modalidade escrita da língua do que na modalidade oral.

RETOMANDO

"(...) uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar." (Fascículo 1, pág. 9)

Atividade 1

Reflexão sobre monitoração da fala

Reflita sobre sua preocupação em monitorar a própria linguagem quando está escrevendo e quando está falando. Em que circunstâncias você

procura monitorar-se mais? Entre os papéis sociais que você desempenha no seu dia-a-dia, quais os que levam você a proceder a uma maior monitoração de sua linguagem, especialmente nas interações orais: Como professor ou professora? Como líder em uma comunidade religiosa? Como cliente em um consultório médico? Como pai ou mãe em uma reunião na escola de seus filhos? Como um técnico chamado a dar uma entrevista? Converse com seus colegas sobre seu empenho em monitorar-se em certos modos de falar e de escrever.

Vamos continuar nossa reflexão, atentando especialmente para a forma como falam os nossos alunos de início de escolarização. Para iniciar nossa tarefa, convidamos você a ler o relato 2 coletado na sala da mesma professora cujo trabalho já comentamos.

Trata-se de uma conversa entre ela e alunos de primeira série depois que eles assistiram a um vídeo do personagem Chico Bento de Maurício de Souza. A fala de cada aluno está identificada com um "**A**" seguido de um número. A fala da professora está identificada com um "**P**".

Esses dados foram coletados em uma escola pública do Distrito Federal pela professora Maria Alice Fernandes de Sousa para sua Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação de Universidade de Brasília em dezembro de 2004.

Relato 2

A1 – Eu quase num consegui entendê o que o Chico Bento falô, ele fala muito enrolado. Fala muito errado. Parece que ele ainda tá aprendeno a falá. Acho que tá sem dente.

A2 – Ele fala tudo errado mermo. Quando foi dizer "olha", "falô" "oia".

A3 – Eu acho que ele ainda é muito pequeno, tá aprendeno a falá agora.

A4 – É porque ele ainda não estuda. Quando ele for pa escola, ele vai aprendê a falá bem direitim.

P – Vocês observaram onde o Chico mora?

A5 – Acho que ele mora numa chácara, porque tem uma floresta.

A6 – Ele usa ropa de festa junina, então ele é caipira, deve morá na roça.

A7 – É se ele morasse na cidade ingual nós, ele usava ropa normal, ingual a nossa.

A8 – É ele usa chapéu de paia deve de morá em fazenda. O pai dele deve sê casero.

A9 – Agora entendi, ele fala assim, porque ele mora na roça. Eu tenho um tio que tem um amigo que mora na roça e ele fala parecido o Chico.

P – Então vocês acham que a forma de falar de quem mora na roça é diferente da forma de quem mora na cidade?

A10 – Claro, na roça, fala diferente da cidade, eles não têm escola.

P – Mas vocês conseguiram entender a conversa do Chico com o Zé Lelé no filme? Conseguiram entender a história?

A11 – Sim, até posso contá.

P – Então o que há de diferente entre a fala do Chico e a fala de vocês?

A12 – Agora eu tô pensando, a diferença é porque ele mora na roça, fala igual as

pessoa de lá e nós moramo aqui na cidade, falamo igual as pessoa da cidade.

A13 – Cada pessoa fala de um jeito, se mora na cidade fala do jeito do povo da cidade, se mora na roça fala do jeito do povo da roça.

P – As pessoas da cidade conseguem entender o que as pessoas da roça querem dizer ao falarem? E as pessoas da roça conseguem entender as pessoas da cidade?

A14 – Consegue, na minha família tem pessoa que mora em chácara e a gente consegue entender o que eles falam e eles também consegue entender o que nós fala.

P – Então existe jeito "certo" ou "errado" de falar?

A1 – Não. Cada pessoa fala do seu jeito.

Reflexão sobre regras variáveis freqüentes nas comunidades de fala no campo e nas cidades

Vamos agora conversar sobre o relato que acabamos de ler. Ele é muito revelador da competência comunicativa dos alunos, de suas habilidades de tecer comentários pertinentes sobre o filme que assistiram e de dar respostas adequadas à professora. Observe que essas crianças de primeira série já são capazes de discorrer sobre diferenças entre a vida na roça e a vida na cidade. Para interpretar as características sociodemográficas do personagem Chico Bento, que representa a cultura rural, eles as associam a experiências que têm com chácaras, caseiros e festas juninas. Também já são capazes de perceber que as diferenças na fala no campo e nas cidades não impedem a compreensão, e acompanham bem o raciocínio da professora quando esta os leva a concluir que o português falado em áreas rurais não se caracteriza como erro, apenas é diferente do português falado em áreas urbanas. Observe que os alunos criam várias hipóteses sobre a fala de Chico Bento. Comentam que o Chico fala "muito enrolado e que parece que ele está aprendendo a falar"; "que ele não estuda" e "quando for para a escola vai aprender a falar bem direitim". A professora vai acatando as hipóteses e apresentando perguntas que os levam a desenvolver o raciocínio. Aos poucos, as crianças substituem os primeiros enunciados em que se pode perceber uma certa desqualificação da fala de Chico Bento por outros já baseados no Relativismo cultural.

Um deles diz: "Cada pessoa fala de um jeito, se mora na cidade fala do jeito do povo da cidade, se mora na roça fala do jeito do povo da roça". A essa altura, a Professora introduz duas perguntas-chave: sobre o entendimento mútuo entre falantes de variedades diferentes e sobre o juízo de valor relativo ao certo e ao errado.

O Relativismo cultural é uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Lingüística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. Quando consideramos que as variedades da língua portuguesa empregadas na escrita ou usadas por pessoas letradas quando estão prestando atenção à fala não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mitos que perduram em nossa sociedade.

De fato, a questão da inteligibilidade é complexa. Os brasileiros que têm pouca escolarização e conseqüentemente pouco contato com a cultura de letramento podem ter muita dificuldade para entender o discurso de um evento de letramento, como o de um jornal televisivo, uma entrevista de um político ou de um cientista no rádio ou na televisão. Essa dificuldade de entendimento tem de ser levada em consideração porque representa um forte entrave para a inclusão social da população iletrada em nosso país. Contribui também para criar nessa população um sentimento de insegurança lingüística. Quando a professora e os alunos argumentam que não há dificuldades de entendimento entre falantes de variedades rurais e falantes de variedades urbanas, têm em mente que não existe uma total falta de inteligibilidade, como existe entre os falantes de dialetos em países da Europa, Ásia ou África. Há países com uma grande quantidade de línguas e de **dialetos** em que a comunicação entre falantes de dois dialetos diferentes é muito difícil.

A chamada cultura de letramento se constitui de práticas sociais que envolvem escrita ou leitura. Nas práticas sociais de letramento são realizados eventos em que as pessoas estão lendo, escrevendo ou rememorando textos que leram anteriormente.

RETOMANDO

No Fascículo Complementar, lemos o depoimento de uma professora a respeito deste tipo de exclusão: "observei que alguns alunos – aqueles que provêm de classe sócio-econômica desprestigiada – participaram com relutância da atividade, como se não gostassem ou tivessem receio de falar. Em todas as atividades que envolvem a oralidade acontece a mesma coisa, apesar de eu incentivá-los sempre a falar."

Atividade 2

Pesquisa de situações comunicativas

Procure imaginar outras situações comunicativas em que um dos falantes pode ter dificuldade para entender bem o que o outro está falando. Converse com seus colegas sobre esses problemas de compreensão.

Reflexões sobre a fala espontânea das crianças

Quando prestamos atenção à fala dos alunos no diálogo com a professora, observamos várias características. Vamos comentar algumas delas. O aluno A12 falou: "*e nós moramo aqui na cidade, falamo igual as pessoa da cidade.*" Veja que o som (ou melhor dizendo) o fonema /s/ foi suprimido três vezes. Em "as pessoa" vemos que o aluno marcou o plural no artigo "as" mas não repetiu a marca de plural no nome "pessoa". Esse uso é muito freqüente quando estamos falando sem prestar muita atenção à forma de nossa fala.

Geralmente fazemos a concordância nominal colocando a marca de plural nos elementos que ocorrem à esquerda

Sugerimos a você ficar atento(a) ao uso de plurais nos nomes, tanto em textos que você estiver lendo quanto na sua própria fala e na fala de seus alunos, colegas, amigos...

do nome; podem ser artigos (os, as, uns, umas) ou pronomes (meus, esses, aquelas, todas etc) e deixamos de marcar o nome que vem em seguida. Se usarmos a marca de plural várias vezes, dizemos que estamos marcando o plural redundantemente. Se marcamos o plural só uma vez, como fez o aluno A12, estamos optando pela marcação não-redundante. A marcação redundante é empregada na língua escrita e na língua oral mais monitorada. Para entender isso melhor, leia o texto seguinte.

Texto complementar

A regra de concordância não-redundante ocorre com mais freqüência nos estilos não-monitorados, isto é, quando não precisamos ser formais na nossa fala, mas chega, às vezes, até mesmo, aos estilos monitorados, formais.

Por estar tão generalizada na língua, é certo que nossos alunos vão empregá-la em seus textos escritos que, por sua natureza, exigem a regra da concordância redundante prevista na gramática normativa. Por isso, nós, professores, temos que ficar muito atentos ao uso da regra de concordância nominal na produção de nossos alunos e na nossa própria produção.

Há duas coisas de que você não pode se esquecer quando lidar com esse fenômeno:

Aqui você está aprendendo que a concordância nominal pode ser feita de duas maneiras: usando-se a marca de plural várias vezes (marcação redundante) ou marcando-se apenas os primeiros elementos que estejam à esquerda do nome. A regra de marcação redundante é usada nos textos escritos e na fala monitorada. A regra de marcação não-redundante é usada nas nossas falas não-monitoradas, espontâneas.

1) No Português do Brasil tendemos a flexionar os primeiros elementos que ocorrem à esquerda do núcleo do sintagma nominal plural e a não marcar os demais. Esta é uma tendência que se explica porque geralmente dispensamos elementos redundantes na comunicação e as diversas marcas de plural no sintagma nominal plural são redundantes. Ao escrever sintagmas nominais plurais, seu aluno vai tender a flexionar somente os primeiros elementos, que podem ser um artigo, um pronome possessivo, demonstrativo etc. Exemplos:

"os amigo"; "meus brinquedo"; "aqueles homi"; "os meus tio".

2) Quanto mais diferente for a forma do plural de um nome da sua forma singular, mais tendemos a usar a marca de plural naquele nome. Quando a forma de plural é apenas o acréscimo de um /s/, tendemos a não empregá-la.

Pesquisadores que têm estudado a concordância nominal não-redundante, como a professora Marta Scherre, a professora Maria Luísa Braga e o professor Anthony Naro, propuseram uma escala que vai dos nomes em que a diferença entre singular e plural é mínima, com o simples acréscimo de um /s/ até os nomes em que essa diferença é muito marcada.

Veja como ficou a escala.

aluno ~ alunos; casa ~ casas; minha ~minhas; (o plural é apenas o acréscimo do /s/).

menor ~menores; ator ~atores (o plural é feito com acréscimo de uma sílaba).

rapaz ~ rapazes; vez ~ vezes (o plural também é feito com acréscimo de uma sílaba, mas a forma singular se confunde com a forma de plural porque termina em fonema sibilante).

hotel ~ hotéis; cão ~ cães; caminhão ~ caminhões (estes são os chamados plurais irregulares porque acarretam uma mudança maior na sílaba final).

ovo ~ ovos; novo ~ novos (o plural é marcado pelo /s/ e pela mudança na vogal, que é conhecida como metafonia).

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 89-90.

O aluno A12 deixou de usar o /s/ para marcar o plural redundantemente e também na forma verbal "falamo". Para você refletir mais sobre essa tendência que temos de suprimir o /s/ que ocorre em final de palavras, sugerimos que faça a atividade seguinte.

Atividade 3

Pesquisa sobre o emprego de palavras no plural

Preste atenção em sua própria fala e na fala de seus alunos em diversas circunstâncias: conversas, leituras em voz alta, apresentação em sala de aula e outras. Faça uma lista das palavras no plural que são pronunciadas sem a marca de plural. Veja se há uma tendência no material que você coletou a se marcar menos os plurais como "amigo-amigos", "mão-mãos" do que os chamados plurais irregulares, como "novo-novos", "caminhão-caminhões". Observe também a ocorrência de palavras plurais escritas pelos alunos sem a marca de plural. Planeje exercícios que você poderá usar em sala de aula para ajudar seus alunos a se lembrarem de usar a marca de plural nos nomes quando estão escrevendo ou têm necessidade de monitorar a fala.

Novas reflexões sobre a produção oral dos alunos

Vamos voltar agora ao relato 2 de sala de aula que lemos. A aluna A3 disse "– *Eu acho que ele ainda é muito pequeno, tá aprendeno a falá agora"*. Quando não estamos monitorando a nossa fala, tendemos a suprimir a sílaba "es" nas formas do verbo "estar". Dizemos: "Ele (es)tá, nós(es)tivemos, (es)tô falando com você. Ao escrever, os alunos tendem a suprimir também a sílaba que suprimem na fala. Os(as) professores(as) têm de ficar atentos(as) para essas ocorrências na escrita do aluno. Observem também que, quando suprimimos a sílaba inicial "es", as formas do verbo "estar" ficam iguais às formas do verbo "ter": (es)tiver/"tiver", (es)tivermos/"tivermos", (es)tiverem/ "tiverem" etc. Os alunos precisam saber quando cabe usar a forma do verbo "ter" e quando cabe usar a forma do verbo "estar". Por exemplo: "Quando eu estiver em São Paulo, vou visitar minha vó que mora lá."/ "Se meu pai tiver dinheiro, nós vamos viajar nas férias".

A aluna A3 também disse: “tá aprendeno a falá agora”. Na nossa fala não monitorada, costumamos pronunciar as formas do gerúndio (“falando”; “aprendendo”; “vindo”) suprimindo o fonema /d/. Isso acontece porque os fonemas /n/ e /d/ são articulados na mesma região da boca, com a ponta da língua tocando internamente as gengivas da arcada superior. Por serem fonemas muito próximos, o /n/ tende a assimilar o /d/. Fique atento(a) para esse fenômeno na escrita dos seus alunos. Eles tenderão a escrever as formas do gerúndio suprimindo a letra “d”.

Aqui você está aprendendo que nas formas do gerúndio que terminam em -ndo, tendemos a suprimir o /d/, pronunciando -no. Quando as crianças estão aprendendo a escrever, tendem a escrever os gerúndios como pronunciam.

Veja também que a aluna disse: “a falá agora”. Tendemos muito na nossa fala não-monitorada a suprimir o fonema /r/ principalmente quando ele ocorre no infinitivo dos verbos (“escrever” > ”escrevê”; “dormir” > “dormi”; “comentar” > “comentá”), e nas formas como “estiver” > “estive” ou ainda em palavras como “melhor”, “governador”, “amor” etc. A tendência é suprimirmos mais o /r/ final nos verbos do que em outras palavras. Também suprimimos mais o /r/ em palavras de duas sílabas ou mais. Nas palavras monossilábicas, isto é, de uma sílaba só, tendemos mais a pronunciar o /r/ final. Preste atenção à escrita de seus alunos e observe se eles costumam escrever palavras que terminam com /r/ sem a letra “r”.

Aqui estamos discutindo a tendência em nossa língua à supressão do /r/ final.

Vamos a uma atividade para fixarmos bem essas novas informações:

Atividade 4

Pesquisa sobre a supressão de fonemas em final de palavras e o reflexo disso na escrita

Observe na sua própria fala e na fala de seus alunos e colegas como é freqüente a supressão do /r/ no final das palavras. Peça a um aluno ou a um colega que leia um texto em voz alta para você. Vá anotando as palavras terminadas em /r/ que forem pronunciadas sem o /r/. Anote também as que forem pronunciadas com o /r/. Verifique depois se houve uma maior ocorrência de supressão do /r/ nas formas verbais e nas palavras de mais de uma sílaba. Depois dessa observação sobre a pronúncia, preste atenção aos textos escritos pelos seus alunos e verifique se eles estão suprimindo a letra “r” no final de palavras. Planeje fazer com eles um exercício chamando a atenção para essa letra no final de palavras.

Reflexão sobre falares de comunidades do campo e das cidades

Quando atentamos para a conversa da professora e seus alunos no nosso **segundo relato**, vemos ainda outros traços interessantes na fala deles. Observe:

A6 – Ele usa ropa de festa junina, então ele é caipira, deve morá na roça.

A7– É se ele morasse na cidade ingual nós, ele usava ropa normal, ingual a nossa.

A8 – É ele usa chapéu de paia deve de morá em fazenda. O pai dele deve sê casero.

Os alunos A6 e A7 empregam a palavra "roupa", que pronunciam "ropa". De fato na língua portuguesa, no Brasil e em outros países onde a nossa língua também é falada, quase sempre pronunciamos o ditongo /ou/ como /o/. Reduzimos o ditongo /ou/ para /o/ em sílabas tônicas e em sílabas átonas. Dizemos: "estou"> "estô"; "tesouro"> "tesoro"; "outro"> "otro"etc.

Outros países onde a língua portuguesa é falada são: Portugal, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Também se fala português em Macau, na Ásia e em Timor. Para mais informações sobre essas comunidades, faça uma pesquisa na Internet.

Aqui estamos aprendendo que o ditongo /ou/ quase sempre é pronunciado /o/.

É preciso ficar bem atento para a grafia dessas palavras pois os alunos poderão escrevê-las como as pronunciam, reduzindo o ditongo. Também os ditongos /ei/ e /ai/ tendem a ser reduzidos, mas a supressão do fonema /i/ só ocorre em certas palavras, como "caixa", "beijo", "queixo", "ribeirão". Em palavras como "peito" e "seiva" o fonema /i/ tende a se conservar.

Veja que a aluna A7, nas duas vezes em que usou a palavra "igual", nasalizou a sílaba inicial (ingual). Esta é uma regra muito comum na nossa língua: a nasalização de sílabas iniciais. Você certamente já ouviu essas pronúncias: "identidade" > "indentidade"; "cozinha"> "cunzinha"; "italiano"> "intaliano". A nasalização é mais freqüente quando na palavra ocorre um outro som nasal.

Não há, de fato, no Brasil uma fronteira rígida entre zona rural e zona urbana. O que há é um contínuo: em uma extremidade temos as comunidades rurais mais isoladas; na outra as comunidades urbanas. Na zona intermediária do contínuo encontram-se áreas "rurbanas". As periferias de cidades ou distritos ligados à sede de um município podem ser consideradas regiões "rurbanas."

É interessante notar que a aluna A8, no relato 2 pronunciou "chapéu de paia" e não "chapéu de palha". Essa pronúncia é mais comum em comunidades que vivem em zona rural do que em comunidades urbanas. No entanto apareceu na fala da menina, que é moradora de área urbana. Isso acontece quando uma pessoa residente na cidade tem bastante contato com pessoas residentes na roça. É bom observarmos se esses traços ocorrem na fala de nossos alunos. Se conhecermos os antecedentes familiares de nossos alunos, saberemos se eles são provenientes de zona rural ou se têm parentes ou amigos em zona rural. Essas informações serão úteis na identificação das características de sua fala e de problemas que terão ao escrever e ler. Mas lembre-se: a linguagem usada em áreas rurais não é uma linguagem errada; é apenas diferente da linguagem empregada nas cidades.

Atividade 5

Pesquisa sobre os antecedentes sociolinguísticos e socioculturais dos alunos

Como vimos, é importante que o(a) professor(a) conheça os antecedentes sociodemográficos de seus alunos: onde nasceram; em que comunidade estão sendo criados; qual a profissão dos pais; se na família predomina uma cultura oral ou se combinam no âmbito da família eventos de cultura oral e de cultura letrada etc. Levando em conta esses tópicos e outros que você julgar relevantes, faça um portfólio para cada aluno, com essas informações. Peça a eles que tragam, se puderem, cópia da certidão de nascimento, e que façam entrevistas com os pais, avós e outros parentes sobre a história de sua família. A pesquisa que fizerem poderá ser apresentada oralmente e também por escrito. Planeje outras atividades em sala de aula com esses textos orais e escritos dos alunos.

Reflexão sobre normas de adequação no uso da língua oral

Sempre que temos duas ou mais maneiras de dizermos a mesma coisa, dizemos que estamos diante de uma **regra variável** na língua. As diferentes maneiras de dizer a mesma coisa são chamadas **variantes**. Em uma regra variável sempre há uma variante que tem mais prestígio enquanto outras são desprestigiadas ou até consideradas "erro".

Você pode estar-se perguntando: Por que temos na língua variantes que são bem recebidas em estilos formais e outras que não o são? Boa pergunta! Vamos a ela.

A língua de uma comunidade é uma atividade social e como qualquer atividade social está sujeita a normas e convenções de uso.

Em qualquer língua podemos escolher entre usos mais formais ou menos formais. Mas essa escolha não é totalmente livre. Ela é condicionada pelas normas que definem quando e onde é adequado usar linguagem informal (não-monitorada) e quando e onde se espera que os participantes da interação usem linguagem formal (monitorada).

Toda vez que duas ou mais pessoas se envolvem numa interação verbal, cada uma delas cria expectativas sobre a forma como ela própria e seus interlocutores vão se comportar. Queremos dizer que, em uma interação face a face e mesmo mediada pelo telefone ou pelo computador, todas as pessoas envolvidas seguem normas sociais que definem o seu comportamento, particularmente o seu comportamento lingüístico. Se todas elas consideram a interação em que estão envolvidas como informal, tenderão a empregar formas lingüísticas adequadas às interações informais. Se uma

As atividades sociais são regidas por normas, algumas explícitas e outras implícitas. Um exemplo de normas explícitas são os códigos processuais que definem, entre outras coisas, como se processa um júri em um tribunal. Já as normas implícitas não são consignadas em um código, mas também são observadas. Em um jantar na casa de parentes ou amigos, por exemplo, seguimos normas culturais implícitas que nos informam como devemos nos comportar, quais as atitudes que devemos ou não assumir.

delas tiver uma interpretação diferente e considerar a situação como formal, poderá vir a empregar formas inadequadas para a situação. Da mesma maneira, em uma situação formal, se um interlocutor escolher usos lingüísticos informais, sua fala resultará inadequada para a situação. Mas veja bem: às vezes uma pessoa reconhece que a situação é formal, dispõe-se a monitorar-se mas lhe faltam recursos comunicativos para construir sua fala monitorada. É por isso que a escola precisa empenhar-se na ampliação dos recursos comunicativos dos alunos. Dispondo de uma gama mais ampla de recursos comunicativos, os alunos, sempre que precisarem, saberão monitorar sua fala, ajustando-se às expectativas de seus interlocutores e às normas sociais que determinam como as pessoas devem comportar-se em cada situação. Ao fazerem isso estarão seguindo normas sociais e serão bem recebidos pelos seus interlocutores. Lembre-se de que as normas sociais que definem um comportamento lingüístico adequado podem ser implícitas, isto é, fazem parte das crenças e dos valores que as pessoas têm. Mas podem ser explícitas também. É o caso das normas gramaticais, que são explícitas. Mas não podemos nos esquecer de que as gramáticas normativas não admitem flexibilidade. Não levam em conta a noção de adequação. São prescritivas: abonam uma forma considerada correta e rejeitam as que são consideradas erro. Neste programa não estamos trabalhando com essa postura prescritivista. Vemos os usos da língua sempre em função de sua adequação à situação de fala.

Recursos comunicativos são palavras, expressões ou as maneiras como construímos nossos enunciados. Podemos empregar esses recursos para ajustar nossa produção lingüística às exigências da situação social.

Por ser prescritivista, a gramática normativa não leva em conta se uma forma lingüística é adequada ou não a uma situação. Impõe uma forma, considerada correta e rejeita as formas concorrentes, que passam a ser consideradas erro.

Reflexão sobre a integração dos saberes da oralidade na construção da escrita

Estamos vendo que os alunos, desde as suas primeiras vivências no ambiente escolar, são falantes competentes, que se comunicam bem. Alguns são mais tagarelas que outros mas, de modo geral, na fala de todos eles, refletem-se as características da modalidade oral do português do Brasil e, de um modo mais específico, as características de seu grupo social. Essa competência que têm no uso da língua oral forma um conjunto de saberes a que os alunos recorrem quando começam a aprender a ler e escrever. A leitura e a escrita são processos criativos. Quando estão lendo ou escrevendo os alunos constroem hipóteses sobre como ler e escrever, levando em conta o conhecimento que já têm da língua. Nos textos que produzem encontramos muitas informações sobre esse processo de reflexão e de construção de hipóteses sobre a língua escrita. Vejamos por exemplo estes dois textos produzidos, no final do ano letivo, por uma aluna da primeira série da professora cujo trabalho estamos comentando:

Aqui estamos vendo que a competência na língua oral é um recurso importante na aprendizagem da língua escrita.

"Domingo nos fomu noclubi do sesi la tinha toboagua, pissina comi sanduixi fui com meu pai minha mãe e minha irmã esse parçeio foi legau."
"Nos demos um celular depresente para mamãe no dia das mães ela ficou alegre avovo fez macarão e feijão, aroz pudim e muce demaracuja foi a sobremesa."

Para escrever “nós fomos”, a aluna se apoiou no conhecimento que tem da língua oral, escrevendo como pronuncia, isto é, suprimiu a letra “s” que representa o /s/ final, que muito freqüentemente é suprimido na nossa fala quando não estamos nos monitorando. Também elevou o /o/ final para /u/. É o que fazemos quando a vogal /o/ ocorre em sílaba fraca (átona final).

Em “noclubi” a aluna aglutinou as duas palavras que pronuncia como se fosse uma palavra só e elevou a vogal /e/ para /i/.

Para escrever a palavra “legal”, a aluna baseou-se também na sua pronúncia e escreveu “legau”.

A aluna também ainda não se familiarizou com algumas convenções da escrita: os acentos, a pontuação, e os dígrafos “sc” de “piscina”, “ch” em “ sanduíche” e “ss” em “passeio”. Mas já aprendeu a usar o dígrafo “nh” e a indicar a nasalidade da vogal com um til.

RETOMANDO

Os alunos falantes de variedades lingüísticas diferentes da chamada “língua padrão”, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado.” (Fascículo 1, pág. 53)

Reflexão sobre convenções da língua escrita

É importante observar que nem todos os problemas que as crianças apresentam em sua escrita podem ser explicados pelos seus hábitos de pronúncia. Muitos são simplesmente conseqüência do caráter arbitrário das convenções da língua, isto é, um mesmo fonema pode ser representado de duas formas ou mais. Veja por exemplo o fonema /s/ que pode ser representado pelas letras “s”, “c”, “ç”, “x”, “z” (no final de palavras) e pelos dígrafos “ss”, “sc”, “sç” e “xc”. A forma de representar o fonema /s/ em cada palavra é convencionada pelas regras de ortografia, no processo de padronização da língua, na elaboração dos dicionários por exemplo.

Para que os alunos de séries iniciais reflitam sobre as convenções da ortografia, especialmente as referentes à representação do fonema /s/, desenvolva com eles atividades como esta pequena peça de teatro que pode ser representada pelos alunos ou com fantoches.

O Palhaço Cocoricó e as letras “S” e “C”

Personagens:
Palhaço Cocoricó
Letra C
Letra S
Letra E
Letra I

O Palhaço vem vestido com as roupas típicas de palhaço de circo. Pode ser interpretado pela professora, por outro adulto ou por uma das crianças.

As letras serão interpretadas por crianças. Para sua caracterização as crianças poderão usar camiseta branca com o desenho colorido da respectiva letra feito com fita adesiva ou em cartolina.

1ª Cena: O Palhaço entra fazendo cocoricó e batendo com as mãos no quadril, como se fossem asas. Dá várias voltas no palco.

Palhaço Cocoricó (PC): Olá criançada, eu sou o Palhaço Cocoricó. Trabalho no circo. Gosto de dar cambalhotas e contar histórias engraçadas. Como aquela da mulher que foi à farmácia e pediu:
"O Sr. tem aí remédio para lombriga?"
e o moço da farmácia respondeu:
"Depende, qual a idade das lombrigas?"

Ah, Ah, Ah, ele pensava que as lombrigas é que estavam doentes. Quem é que gostou de minha historinha? Quem gostou pode aplaudir. (o PC bate palmas e depois faz uma reverência, agradecendo).

(Enquanto ele conversa com as crianças as letras entram e começam a conversar. A letra C e a letra S simulam uma discussão e disputam o E e o I, puxando-os cada qual para o seu lado).
O palhaço PC volta-se para elas e pergunta:

Palhaço Cocoricó (PC): Quem são vocês? Por que vocês estão brigando? Eu sou o Palhaço Cocoricó, muito prazer! Coisa feia ficar brigando!

(As letras continuam a encenar uma briga. O Palhaço volta a insistir)

Palhaço Cocoricó (PC): Ei vocês aí, vamos parar de brigar. Digam lá, o que aconteceu que deixou vocês tão zangados?

As letras C e S dão um passo à frente e dizem:

Letra C: Eu sou a letra C.
Letra S: Eu sou a letra S. A letra C é muito metida, ela quer aparecer em todas as palavras.

Letra C: Você que é metida letra S. Comigo podemos escrever muitas palavras. Vem aqui meu amiguinho I (abraça a letra I). Junto com o I podemos escrever circo, cineminha, bicicleta, cidade, e muitas outras palavras. Junto com o E (abraça a letra E) escrevemos Cebolinha, aquele menino que troca letras, vocês sabem: "vou blincar com a Mônica. Depois vou coler pla pegar o Cascão".

Letra S: Silêncio! Deixe de contar vantagem, Letra C. Com minha amiguinha E (abraça a letra E) escrevemos semana, e também sete e setenta e setecentos... Com minha amiguinha I (abraça a letra I) posso escrever sinuca e até a sinusite da minha vó.

Palhaço Cocoricó (PC): Mas vocês não precisam brigar, tem palavras para todos. Com CI (traz as duas para frente) podemos escrever oncinha (imita uma onça) com SI (traz as duas letras para frente) podemos escrever ursinho (imita um urso, abrindo os braços). A letra C nos ajuda a escrever Saci. O Saci Pererê de uma perna só (pula com uma perna só). E com SI podemos escrever sino (faz som de sino: blém, blém, blém e canta "Bate o sino pequenino sino de Belém... [1]").

[1] Esta música pode ser substituída por qualquer outra que fale sobre sino.

Letra C: Mas é comigo que podemos cantar "Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar..."

Letra S: Mas comigo se escreve seleção brasileira. (Pega um microfone improvisado e começa a narrar um jogo: Ronaldinho Gaúcho recebeu a bola de Roberto Carlos, tabelou com Rivaldo. Ronaldinho está na área, vai chutar, e é GOOOL do Brasil).

Palhaço Cocoricó (PC): Com as letras C e S seguidas de I e de E podemos escrever muitas palavras, não é crianças? (Volta-se para as letras) Para vocês não brigarem mais, vamos escrever no quadro palavras com S e C seguidos de E e I. (Vai ao quadro e o divide em quatro colunas: SE, SI, CE e CI) Agora, crianças, vocês vão ditar para o Palhaço Cocoricó, as palavras para completarmos esses quadros.

As crianças começam a sugerir palavras, o palhaço as repete e as escreve na coluna certa. A cada palavra as letras envolvidas se movimentam. Por exemplo, na palavra agradecer, o C abraça o E, e fazem uns passinhos de dança, e assim sucessivamente. Quando o quadro estiver completo, o Palhaço se despede.

Palhaço Cocoricó (PC): (Para as crianças) Parabéns crianças, com tantas palavras aqui, o S e o C não precisam brigar mais. (Para as letras) Venham fazer as pazes.

As letras C e S se adiantam e cantam: Pirulito que bate-bate, pirulito que já bateu, quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu.

Palhaço Cocoricó (PC): Então, antes de ir embora, vamos cantar todos juntos: Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar...

Enquanto todos cantam, o PC rege o coro como um maestro e as quatro letras brincam de roda.

FIM.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. Praler – Programa de apoio à leitura e escrita, MEC/ Fundescola, unidade 15 (http://www.mec.gov.br > IDEB: Saiba como melhorar > PRALER)

Para que você possa entender melhor a diferença entre problemas na escrita dos seus alunos que refletem a pronúncia da palavra e problemas que podem ser explicados pelo sistema arbitrário das convenções ortográficas, leia o texto seguinte:

Você verá que...

aqui, o teatro é uma espécie de brincadeira a ser organizada com a turma. No fascículo 5 você verá outras sugestões de jogos e brincadeiras para aulas de Língua Portuguesa.

Texto Complementar

Vamos refletir um pouco sobre as convenções do sistema alfabético do português de modo a desenvolvermos nossa percepção da relação entre os sons da fala, ou fonemas, e as letras, ou grafemas, que os reproduzem na escrita.

Grafemas são as letras usadas para representar os sons (fonemas).

Essas convenções foram definidas ao longo de vários séculos, à medida que progrediam os estudos sistematizadores da gramática normativa.

Em nosso trabalho de sala de aula devemos estar preparados para antecipar problemas prováveis na produção escrita de nossos alunos. Temos também de aprender a trabalhar esses problemas de forma positiva, quando nós os encontramos, ajudando os alunos a entenderem por que uma determinada palavra ou frase contém "erros".

Os chamados "erros de ortografia" podem ter duas origens principais: ou decorrem dos hábitos da língua oral ou são decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas.

Vamos conversar um pouco mais sobre essas duas fontes de problemas. Para isso, convidamos você a ler duas historinhas:

RETOMANDO

Você se lembra de que já estudamos grafemas e fonemas no fascículo 1? "Apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender um de seus princípios básicos: os fonemas são representados por grafemas na escrita. (...) É preciso, então, que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir de um trabalho sistemático em sala de aula." (Fascículo 1, pág. 32)

Duas formigas japonesas estão conversando:
— Como é seu nome?
— Fu.
— Fu de quê?
— Fu Miga. E você, como se chama?
— Ota.
— Ota de quê?
— Ota Fu Miga.

Essa historinha ilustra bem a questão das interferências da pronúncia na língua escrita, que é a primeira fonte de problemas ortográficos que estudamos.

Como você percebeu, o componente humorístico da piadinha está justamente na reprodução da fala: a sílaba "for" inicial da palavra "formiga" sendo reduzida a "fu".

Leia agora a segunda historinha:

Uma turma de formandos resolve fazer um evento para arrecadar dinheiro para a formatura e envia o seguinte convite:

"Venha assistir um conserto de piano, sábado à noite, no Clube Municipal".

Chegou o sábado e o clube estava cheio. Um aluno entrou no palco, cumprimentou os presentes, tirou um martelinho do bolso e bateu com ele na

caixa do piano e depois falou:

— Vocês acabaram de assistir o conserto do piano.

A platéia começou a reclamar e o rapaz falou:

— Leiam novamente o seu convite.

De fato o convite mencionava um** conserto **e não um** concerto **de piano.

Estamos aí diante de uma trapalhada criada, intencionalmente, pelo fato de que o som /s/ pode ser representado, entre outras, pela letra "s" e pela letra "c". Problemas como esse estão incluídos no que consideramos uma segunda fonte de problemas de ortografia: a arbitrariedade das normas ortográficas.

O domínio da ortografia é gradual, lento, demorado. Quanto mais oportunidades temos de observar a língua escrita, refletindo sobre suas características, mais domínio vamos adquirindo sobre as convenções que a regem. As crianças levam muito tempo para automatizar as regras ortográficas. Seu domínio dessas convenções só vai se consolidar depois que tiverem muito contato com os textos escritos.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. Praler Unidade 13. (http://www.mec.gov.br > IDEB: Saiba como melhorar > PRALER)

Unidade III

Lendo histórias infantis em sala de aula

Comecemos agora a pensar sobre uma atividade de leitura observando o seguinte relato de uma sala de aula de alfabetização, em uma escola pública do Distrito Federal. A atividade compreenderá a leitura e interpretação de um texto literário (uma fábula) e essa leitura dar-se-á por meio da contação de história que faz a professora.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que uma atividade de leitura não implica, necessariamente, que o aluno já saiba decodificar os grafemas. É fundamental entender, também, que um aluno que não saiba ainda decodificar pode ser um bom leitor, pois a compreensão do texto, lido por ele ou por outra pessoa, é o que, realmente, garante a sua proficiência como leitor. Portanto a contação de histórias pela professora é, na realidade, a primeira forma de leitura do aluno.

Vamos à leitura do texto:

MARIA VAI COM AS OUTRAS -
Sylvia ORTHOFF

Era uma vez uma ovelha chamada Maria.
Onde as outras ovelhas iam, Maria ia também.
As ovelhas iam pra baixo. Maria ia para baixo.
As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima.
Maria ia sempre com as outras.
Um dia, todas as ovelhas foram para o Pólo Sul.
Maria foi também.
Ai, que lugar frio!
As ovelhas pegaram uma gripe!!!
Maria pegou gripe também. Atchim!
Maria ia sempre com as outras.
Depois todas as ovelhas
Foram para o deserto.
Maria foi também.
Ai, que lugar quente!
As ovelhas tiveram insolação.

RETOMANDO

"É fundamental que os alunos vivenciem diversas situações de leitura. Nesse sentido, a leitura deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, envolver toda a comunidade escolar, e ser a sua prioridade número 1. Você, melhor do que ninguém, conhece seus alunos e sabe os assuntos de maior interesse para eles. Leia bastante para seus alunos e procure envolvê-los com um ritmo adequado, uma entonação caprichada e compatível com o gênero textual, usando todos os recursos possíveis para cativar seus ouvintes." (Fascículo 4)

Maria teve insolação também. Uf! Puf!
Maria ia sempre com as outras.
Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló.
Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló,
Maria comia também. Que horror!
Foi quando, de repente, Maria pensou:
"Se eu não gosto de jiló,
Por que é que eu tenho que comer salada de jiló?"
Maria pensou, suspirou,
Mas continuou fazendo o que as outras faziam.
Até que as ovelhas resolveram pular
Do alto do Corcovado pra dentro da Lagoa.
Todas as ovelhas pularam.
Pulava uma ovelha,
Não caía na Lagoa, caía na pedra,
Quebrava o pé e chorava: mé!
Pulava outra ovelha,
Não caía na Lagoa, caía na pedra,
Quebrava o pé, chorava: mé!
Chegou a vez da Maria pular.
Ela deu uma requebrada,
Entrou num restaurante e comeu uma feijoada.
Agora, mé, Maria vai para onde caminha o seu pé!

Reflexão sobre atividades de leitura em sala de aula

Vamos, agora, perceber, passo a passo, o processo interacional construído pela professora e como dessa interação resulta uma interpretação adequada do texto.

A professora inicia a aula escrevendo um provérbio no quadro: "O tempo é o melhor remédio". Passa a discutir com a turma o significado do provérbio. Em seguida convida os alunos a sentarem-se no tapete da sala, sem sapatos. Começa a falar sobre o título da história e relaciona esse título com a discussão anterior, mostrando que "Maria vai com as outras" é um provérbio também. Na seqüência, mostra o livro e fala sobre a autora dizendo:

Relato 3

P – **Já veio história dela aqui, é a Sílvia Orthoff.** ***(Começa a narrativa, pega uma ovelha de feltro e mostra. Em seguida diz:)*** **— esta é uma história de uma...** ***(mostra a ovelha)***

As – **Uma ovelha.**

P – **Agora eu quero um pra ler o título da história**

A's – **Eu, eu...** ***(Escolhe um aluno que lê o título)***

P – ***(lendo)*** **Maria vai com as Outras- Sílvia Orthoff- Editora Ática, que que é isso, uma editora?**

P – **É aonde a Sílvia Ortoff entregou o livro dela pra eles fazerem os desenhos e as letras.**

(A professora, então, inicia a leitura e faz a leitura integral do texto. Em seguida, recomeça a leitura, enfatizando os aspectos cruciais para a compreensão,

inclusive convidando os alunos a participarem da contação da história, fazendo deles co-autores nesse processo.)

P – Onde as ovelhas iam... Maria ia também...

P – As ovelhas iam pra cima...

A's – Maria ia pra cima...

P – Maria ia sempre com as...

A's – outras.

P – Um dia as ovelhas foram para o Pólo Sul. O Pólo Sul é onde? Em cima ou embaixo? *(faz gestos indicando).*

P – Maria pegou gripe. Como é que elas faziam?

A's – Atchim!

P – Todas as ovelhas iam para o deserto. *(Procura no avental, que é um painel de várias cores que funciona como um recurso para contar histórias, uma cor que possa representar um deserto.)*

P – Ai, que lugar quente! *(abana-se).*

P – Quando todas as ovelhas comiam jiló...

A's – Maria comia também.

P – *(lendo)* Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló. Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia também. Que horror! Foi quando, de repente, Maria pensou: "Se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho que comer salada de jiló?"— O que vocês acham disso?

A – Era porque ela ficava fazendo tudo que as outras fazia...

P – Retomando a leitura: "Maria suspirou". Como é que é suspirar? *(Os alunos suspiram).*

A – Eu já sei a história toda.

P – Já! Mas é bom ouvir uma história toda.— "Até que as ovelhas resolveram pular do Corcovado. *(Mostra a gravura)* Quem sabe o que é Corcovado? *(Sem aguardar a resposta, explica:)* É um morro, lá tem um Cristo assim, *(faz gestos com os braços abertos em cruz).* Eu fui lá, tem um trenzinho e depois um monte de escadaria.

P – Retomando a leitura. "As ovelhas resolveram pular". Será que foram todas? Será que todas pularam?

A's – Não, Maria não pulou...

P – Como é que a ovelha fala?

A's – Méééé...

P – *(lendo)* Pulava na pedra, não caía na lagoa, caía na pedra e chorava, quebrava o pé.

A – Xô vê, tia!

P – E assim, Lucas, quarenta e duas ovelhas pularam.

P – *(retoma a leitura)* "Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma

requebrada"...Agora a requebrada é com você, Gabriel. (*A professora apóia as mãos nos joelhos e dá uma requebrada, que é imitada pelo aluno.)*

P – ***(lendo)*** **"Ela entrou num restaurante e comeu uma feijoada".**

P – Por que ela foi comer feijoada?

A – Porque é gostoso...

A – Porque dói pular na pedra...

P – Muito bem, vocês entenderam direitinho...

P – Será que eu leio histórias aqui só para me divertir? Por que será que eu escolhi "Maria vai com as outras"?

A – A senhora leu essa história para a gente aprender que se as pessoas tiverem fazendo coisa errada é para a gente não imitar.

P – O Gabriel Carvalho falou que eu trouxe a história aqui para mostrar, para ilustrar que a gente não deve imitar as coisas erradas.

A – Ô tia, a gente vai escrever a historinha aqui. É pra desenhar aqui, é?

P – É pra desenhar parte da história ou a história toda, como você quiser.

(Os alunos se envolvem no desenho).

P – Quem terminou de desenhar *(bate duas palmas)* pode sair para lanchar lá debaixo da árvore.

Agora, vamos analisar como ocorreu a construção da leitura desse texto em sala de aula. Pelo relato acima, ficou evidenciado o empenho desta professora em tornar o ato de leitura algo prazeroso e, principalmente, algo que faz sentido para seus alunos.

Para tal, vamos discutir um pouco sobre o que é ler e, em seguida, analisar como este processo ocorreu.

Como você já deve ter percebido, para que se obtenha sucesso em uma aula de leitura, é fundamental que o texto lido faça sentido, que seus alunos o compreendam, sendo capazes de perceber as intenções do autor, entender seus pontos de vista e, até, 'adivinhar' as possibilidades de desfecho para um determinado texto, entre outros.

Para que estes aspectos da leitura sejam ativados, é necessário que se compreenda uma série de componentes do texto, além daquilo que está escrito na sua superfície. É preciso que o aluno-leitor não entenda apenas as palavras que compõem o texto, mas que perceba o contexto em que ele está inserido, o gênero textual, com suas características e formas específicas, as intenções do produtor do texto e as informações implícitas que o texto nos dá, bem como as marcas de outros textos nele inseridos, entre outros.

Para compreender os passos utilizados pela professora na construção da leitura de "Maria vai com as outras", temos que refletir sobre as dimensões que compõem o texto:

1ª dimensão – "O CONTEXTO" – que engloba, entre outros, a intencionalidade e a informatividade, pois contribuem para situar o texto dentro de uma dimensão sociocomunicativa. Fazem parte do contexto:

1.1. A intencionalidade, que são as intenções do produtor do texto: como produzir emoções: rir, chorar, enternecer-se, sentir medo, excitação, etc... Persuadir o leitor: convencê-lo

de uma idéia, da compra de um produto, etc.. Passar informações, ensinando, explicando, instrumentalizando, etc. Além disso, para que os textos atinjam seus objetivos, é necessário que eles se estruturem dentro de certas características, que os fazem pertencer a gêneros textuais específicos. Um poema, por exemplo, geralmente vem em versos, dispostos um abaixo do outro, formando estrofes. Uma propaganda geralmente vem com gravuras e letras grandes, para chamar mais a atenção do leitor, etc.

1.2. A informatividade, que consiste nas informações novas ou nas informações já conhecidas que um texto traz. Essas informações fazem parte do nosso conhecimento de mundo. Se um texto traz muita informação nova, ele é de difícil compreensão; se, ao contrário, as informações, em sua maioria, já são conhecidas, ele é um texto de fácil compreensão. As informações também vão situar o texto em um determinado momento histórico. Um texto escrito no século 19, por exemplo, traz informações sobre costumes, conceitos, visões de mundo daquela época.

O contexto em que está inserido o texto ajuda muito em sua compreensão. Para entendermos certas informações no texto, temos que acionar nosso conhecimento de mundo (conhecimento pragmático-cultural): estas informações são, portanto, baseadas em conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e contextos da cultura em que estamos inseridos. Para haver uma adequada compreensão do texto, muitas vezes temos que partilhar com o autor informações que são cultural e socialmente determinadas.

Vejamos em alguns trechos como a professora trouxe aos alunos a contextualização necessária para a compreensão do texto. Comecemos vendo como ela trabalhou a informatividade na leitura.

P – Já veio história dela aqui, é a Sílvia Orthoff. (Começa a narrativa, pega uma ovelha de feltro e mostra. Em seguida diz:) — esta é uma história de uma... (mostra a ovelha)

A's – Uma ovelha.

Essa é a primeira referência ao contexto. A professora mostra que já há uma familiaridade das crianças com a autora: "*já veio história dela aqui*" e mostra à turma o que é uma ovelha. Este aspecto é importantíssimo na compreensão do texto. Para a maioria das crianças, principalmente as que residem em zona urbana, ovelha é um animal desconhecido, ausente, portanto, de suas experiências de vida. Observe, outrossim, como a professora interage com as crianças, levando-as a serem co-autoras no processo de construção da leitura:

P – agora eu quero um pra ler o título da história

A's – eu, eu... *(Escolhe um aluno que lê o título)*

P – *(lendo)* Maria vai com as Outras – Sílvia Orthoff – Editora Ática, que é isso, uma editora?

P – É aonde a Sílvia Ortoff entregou o livro dela pra eles fazerem os desenhos e as letras.

A leitura do título, seguida das referências à autora e à Editora, caracterizam-se como mais uma estratégia de contextualização da leitura. Nesse momento as crianças percebem, por exemplo, que a ovelha se chama Maria e que o livro foi escrito pela Sílvia Orthoff, mas organizado, com as letras e as gravuras, pela Editora. Observe, também, a participação constante da criança na leitura.

P – Um dia as ovelhas foram para o Pólo Sul. O Pólo Sul é onde? Em cima ou embaixo? *(faz gestos indicando).*

Novamente, a professora contextualiza, indicando que Pólo Sul é um lugar - um lugar lá embaixo. Como as crianças são bem pequenas, fica difícil entender, geograficamente falando, a exata localização, mas, de qualquer forma, ela já traz alguma informação inicial, como o fato de indicar um lugar ao sul (lá embaixo).

P – Todas as ovelhas iam para o deserto. *(Procura no avental, que é um painel de várias cores que funciona como um recurso para contar histórias, uma cor marrom claro que possa representar um deserto.)*

P – Ai, que lugar quente! *(abana-se).*

Novamente, ocorre um aparte da professora trazendo mais elementos para o contexto da história, como o fato de procurar uma cor que se assemelhe ao deserto, a cor marrom claro, representando as areias e a indicação do clima do lugar: "*ai que lugar quente!*", acompanhado do gesto de abanar-se.

P – *(Lendo)* "Até que as ovelhas resolveram pular do Corcovado". *(Mostra a gravura)* Quem sabe o que é Corcovado? *(Sem aguardar a resposta, explica:)* É um morro, lá tem um Cristo assim, *(faz gestos com os braços abertos em cruz)*. Eu fui lá, tem um trenzinho e depois um monte de escadaria.

Novamente, a professora traz elementos para contextualizar o ambiente em que ocorre a história: o que é o Corcovado; como é o Corcovado; o que tem no Corcovado... É importante que vocês, professores(as), percebam que, quanto menores forem as crianças, mais importante se torna trazer elementos que caracterizem o contexto em que se insere a história.

Um segundo aspecto da dimensão contextual é a intencionalidade do autor, o que ele pretende com aquela história. Além disso, para que os textos atinjam seus objetivos, é necessário que eles se estruturem dentro de certas características, que os fazem pertencer a gêneros textuais específicos. No caso presente, trata-se de um texto literário que encerra uma moral, caracterizando-se como uma fábula. Observe como a professora leva seus alunos, embora tão pequenos, a perceberem que a história encerra uma lição:

RETOMANDO

"Quando lemos um texto, é importante atribuirmos um significado a ele, relacionando os seus componentes com nossos entendimentos e sentimentos. Ou seja, o texto só faz sentido quando ele se articula com as informações que o leitor possui. Assim, ler palavras é muito mais do que converter letras em sons, é atribuir significados às palavras para que possamos entender o mundo."
(Fascículo 4)

P – Será que eu leio histórias aqui só para me divertir? Para que será que eu escolhi "Maria vai com as outras"?

P – A senhora leu essa história para a gente aprender que se as pessoas tiverem fazendo coisa errada é para a gente não imitar.

P – O Gabriel Carvalho falou que eu trouxe a história aqui para mostrar, para ilustrar que a gente não deve imitar as coisas erradas.

A professora esclarece a intencionalidade da autora do texto e o faz usando dois importantes recursos de interação: primeiro ela pergunta aos alunos, ativando suas capacidades de interpretação; em seguida, ela parafraseia o que o aluno diz, ratificando sua resposta, o que mostra não só a sua concordância com o aluno, mas principalmente uma avaliação positiva à resposta do aluno.

2ª dimensão - "O TEXTO" – Fazem parte da construção textual os seguintes componentes:

2.1. Coesão:

As estruturas coesivas que organizam o texto, fazendo dele um todo coeso. Esses elementos são responsáveis por sua progressividade textual. Por exemplo: Maria saiu, **ela** foi ao cinema. O pronome negritado substitui o sujeito "Maria" da 1ª oração e indica ao leitor que se continua a falar sobre a mesma pessoa, construindo, assim, a progressividade do texto.

2.2. Coerência:

Para um texto ser coerente, é necessário que os elementos responsáveis pela sua progressão temática estejam de tal forma organizados que possamos perceber, de forma clara, o desenvolvimento desse tema em uma seqüência lógica, com começo, meio e fim. É necessário, também, que o texto se estruture dentro do gênero proposto. Quando evidenciamos esses elementos bem articulados no texto, dizemos que há coerência, posto que tal texto possui uma organização interna que permite sua compreensão.

A professora teve um cuidado especial em demonstrar essa progressão temática, enfatizando os recursos que estruturaram sua organização interna, como a repetição e a seqüenciação. Observe a forma como ela solicita aos alunos que complementem as informações, enfatizando essa estrutura da repetição, que é o recurso utilizado pela autora para reforçar o fato de que tudo o que as ovelhas faziam, Maria fazia também. Além disso, é importante que percebamos como ela constrói um ambiente interacional extremamente propício à leitura, incentivando, inclusive, seus alunos a complementarem diversas passagens no texto:

P – Onde as ovelhas iam... Maria ia também...

P – As ovelhas iam pra cima...

A's – Maria ia pra cima...

P – Maria ia sempre com as...

A's – outras.

P – Quando todas as ovelhas comiam jiló...

A's – Maria comia também.

3ª dimensão - "O INFRATEXTO", que é tudo aquilo que está abaixo da superfície do texto, mas é decisivo para sua coerência. Todo texto carrega inúmeras informações implícitas que são fundamentais para sua compreensão. Estas informações completam o sentido do texto lido. Estas informações são as inferências que vamos construindo no decorrer da leitura.

Implícito: o que não é falado abertamente, mas que se é levado a perceber pelas pistas que o texto nos dá.

A professora preocupa-se em construir questões que levem a criança a procurar complementar as informações implícitas no texto.

Como podemos fazer, portanto, a leitura do que está implícito, como complemento do que está explícito? Para tal, é necessário que, a partir das pistas que o texto nos dá, nós sejamos capazes de perceber outras informações que completam o sentido do texto, ou seja, nós temos que ativar a nossa capacidade inferencial.

E o que seria essa capacidade inferencial?

Vejamos um exemplo: você é convidado(a) a ir à casa de uma amiga. Embora esteja quente, chegando lá, a casa encontra-se com todas as janelas e portas fechadas. Você, sentindo-se incomodado(a), diz: *'— Como está abafado hoje, como tem feito calor, né?'* Na verdade, você espera que sua amiga abra as janelas, ou seja, pratique a ação esperada por você e não apenas concorde com você, dizendo também que está abafado. Se ela fizer a ação de abrir janelas ou portas, ela terá feito uma leitura inferencial do que você disse, ou seja, ela terá feito uma leitura de suas intenções que estavam implícitas no diálogo.

No presente texto, a professora criou, em vários momentos, perguntas cujas respostas não estão explícitas no texto. Perguntar como será a reação a certos fenômenos é uma maneira de se fazer inferências, principalmente considerando a pouca idade das crianças, pois as ajuda a entender quais as conseqüências negativas de se imitar os outros:

P – Maria pegou gripe. Como é que elas faziam?

A's – Atchim!

P – Retomando a leitura: "Maria suspirou". Como é que é suspirar? *(Os alunos suspiram).*

No decorrer da leitura, a professora constrói outras perguntas inferenciais, que objetivam levar o aluno a perceber a questão central da história, qual seja, a de que imitar os outros nem sempre traz bons resultados. Observe como os alunos conseguem inferir adequadamente:

P – *(lendo)* Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló. Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia também. Que horror! Foi quando, de repente, Maria pensou: "Se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho que comer salada de jiló?" — O que vocês acham disso?

A – Era porque ela ficava fazendo tudo que as outras fazia...

Questionar sobre o desfecho da história é um exemplo de pergunta inferencial, porque a resposta não está explícita, mas, ao contrário, é necessário entender o que está implícito no comportamento de imitação das ovelhinhas, para responder a esta questão:

P – Será que eu leio histórias aqui só para me divertir? Por que será que eu escolhi "Maria vai com as outras"?

A – A senhora leu essa história para a gente aprender que se as pessoas tiverem fazendo coisa errada é para a gente não imitar.

P – O Gabriel falou que eu trouxe a história aqui para mostrar, para ilustrar que a gente não deve imitar as coisas erradas.

A criança conseguiu fazer uma inferência fundamental para a compreensão não só do texto, mas da intencionalidade daquele gênero textual que, como toda fábula, passa ao leitor um ensinamento, uma moral.

A interação, a co-participação dos alunos na leitura, a aprovação, o estímulo e envolvimento na história, bem como a ênfase nos aspectos centrais do texto, tudo isso foi decisivo para que

aquela criança captasse, de forma tão rápida, a principal inferência que o texto fazia. Naquele momento, a professora teve a garantia de que o texto realmente foi compreendido, ou seja, de que houve, realmente, um processo de leiturização.

4ª dimensão - "O INTERTEXTO" – a **intertextualidade** é a característica que faz de um texto dependente de outros. Quando lemos um texto e percebemos nele marcas e/ou referências a textos anteriormente lidos, estamos diante de uma intertextualidade.

No presente texto, a professora começa a leitura fazendo referência a um provérbio e, em seguida, fala que "Maria vai com as outras" constitui também um provérbio, o que ajuda as crianças a entenderem como a autora usou de um provérbio popular para construir sua história (criando, assim, um intertexto), bem como a relação do título com as ações da ovelhinha Maria na história.

A professora poderia, para mostrar outros exemplos de intertextos, trazer outros provérbios bem conhecidos e que são retomados em músicas populares, pequenos poemas etc., bem como trabalhar com as crianças sobre o significado de cada um.

Um(a) professor(a)-pesquisador(a) é, portanto, aquele(a) que busca novas metodologias que propiciem aos alunos uma leitura mais competente. A mudança de atitude do(a) professor(a)-pesquisador(a) tanto na identificação do processo como no desenvolvimento de uma leitura de construção de sentido é, a nosso ver, o ponto de partida para o trabalho eficiente e, realmente, significativo, se objetivamos tornar nosso aluno um leitor competente.

Reflita sobre a função do(a) professor(a)-pesquisador(a) de tornar seus alunos leitores competentes.

Atividade 7

Reflexão sobre as dimensões de um texto

Agora, você irá construir a sua aula de leitura, considerando todos os aspectos discutidos acima:
1. O contexto
2. O texto
3. O infratexto
4. O intertexto
E, além de trabalhar todas essas dimensões, procure refletir sobre quais as possibilidades de interação que você irá promover com seus alunos, com o intuito de:
1. levá-los a se interessar pela leitura;
2. aumentar sua auto-estima e confiança ao responder às perguntas;
3. fazer deles co-participantes da leitura;
4. levá-los a produzirem um texto sobre a história lida.

RETOMANDO

Não deixe também de planejar em que momento do dia vai desenvolver esta atividade. Se for preciso, volte ao Fascículo 3, onde tratamos da importância do planejamento.

Vamos ao texto:

A fada do teatro

ANA BEATRIZ MAGNO (da equipe do Correio). Correio Brasiliense. Caderno "Super". 2 de abril de 2005. Três.

Era uma vez uma menina que queria ser artista. Não uma artista como essas que aparecem na televisão e no cinema.
Maria Clara Machado queria inventar histórias. Não história de livro como as que seu pai, o escritor Aníbal Machado, costumava escrever.
Ela queria contar história de carne e osso, com personagem que se mexe na frente de nossos olhos.
Leu sobre várias profissões e descobriu que só uma é capaz de tal magia: a do teatrólogo, profissional que cria peças de teatro.
Maria Clara Machado foi a maior teatróloga infantil brasileira. Escreveu mais de 30 peças, criou mais de cem personagens e ganhou uma montanha de prêmios.
O segredo para conseguir tudo isso Maria Clara descobriu ainda pequena: a leitura. A leitura acende o pensamento. Só escreve bem, quem lê muito desde criancinha.
Maria Clara Machado tinha 29 anos quando resolveu ir estudar em Paris, a capital mundial da arte. Voltou para o Brasil cheia de idéias.
Em 1955, criou a peça *Pluft, o fantasminha*, história engraçada de um fantasma que tinha medo de menino.
Maria Clara era assim: gostava de inverter a ordem das coisas, de bagunçar os medos e as crenças da gente.
Por isso, depois do fantasma medroso, veio *A bruxinha que era boa* e tantos outros personagens saídos da cachola de Maria Clara.
O personagem que ela mais gostava era o *Vicente*, o menino pobre da peça *Cavalinho Azul,* um garoto pobre que carrega a gente para o mais rico dos mundos: o da imaginação.
Maria Clara Machado tinha alma de professora. Em 1952, criou *O Tablado*, escola de teatro que formou um monte de atores que hoje são famosos, como a Marieta Severo, a Cláudia Abreu, a Regina Casé, a Malu Mader e a Lucélia Santos.
Seus alunos a chamavam de Fada Madrinha. Eles tinham razão. A teatróloga de sorriso largo morreu de câncer aos 80 anos, em 2001, mas até hoje sua varinha de condão faz milagres: acende a alma da platéia.

Concluindo

Estamos concluindo aqui o Fascículo MODOS DE FALAR, MODOS DE ESCREVER. Para nós foi uma satisfação escrevê-lo. Esperamos que, para todos vocês, trabalhar com ele seja uma atividade também prazerosa. Esperamos também que vocês se sintam motivados a refletir sobre os modos de falar, especialmente os modos de falar de nossos alunos, em diversas circunstâncias, e sobre as estratégias que podemos empregar, em sala de aula, para produzir textos coletivos, para comentar com os alunos os textos que produziram e para ler com eles e para eles textos variados.

Bom trabalho!

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola e agora? Sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DELL'ISOLA, Regina L.P. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural.* Belo Horizonte: Universitária, 2004.

KATO, Mary. A. *No mundo da escrita.* São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina da leitura. Teoria e prática.* Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à lingüística textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MORAIS, Arthur Gomes de (org.) *O Aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ORTHOFF, Sylvia. *Maria vai com as outras.* São Paulo: Ática, 1982.

Pró Letramento

Alfabetização e Linguagem

fascículo complementar

Maria Beatriz Ferreira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Sumário

Introdução 7

Unidade I
Atividades relacionadas à identidade: possíveis contribuições ao desenvovimento lingüístico, afetivo e social do aluno 9

1.1 Outras possibilidades de trabalho com os nomes nas séries ou ciclos iniciais 11

1.2 As variedades lingüísticas e suas implicações no contexto escolar 13

1.3 As diferentes funções da linguagem e a prática pedagógica 15

1.4 O trabalho com diferentes gêneros textuais 18

Síntese da unidade 19

Unidade II
A contribuição da leitura na formação lingüística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor 21

2.1 Estratégias de leitura 21

2.2 Ler para quê? 24

2.3 A leitura como processo compartilhado de produção de sentido 26

2.4 Articulações da leitura com oralidade 28

Síntese da unidade 30

Unidade III
Textos de alfabetizandos: uma reflexão sobre os fatores discursivos e lingüísticos 31

3.1 A produção de textos na fase inicial da alfabetização 31

3.2 A estrutura narrativa 33

3.3 Produção de textos nas séries iniciais: uma possibilidade de análise dos fatores textuais e contextuais 34

3.4 As práticas da produção e da reestruturação de textos 36

3.5 “Erros” mais comuns no processo de alfabetização e possíveis causas dessas ocorrências gráficas 39

Síntese da unidade 41

Conclusão 42

Referências bibliográficas 43

Introdução

Professor(a):

Neste fascículo, a partir de relatos sobre ação pedagógica desenvolvida com o tema *História de Vida*, você terá a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Tais relatos foram produzidos por professoras que atuam nessa modalidade de ensino, em escola comunitária[1] da cidade de Ponta Grossa - PR, as quais se dispuseram a compartilhar sua prática com você e com os demais professores que estão participando deste processo de formação continuada.

Dentre os objetivos que embasaram o fazer pedagógico das mencionadas professoras, destacam-se dois: a) realimentar constantemente o processo pelo qual os alunos chegam à compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita; b) oportunizar a toda a classe a vivência da língua oral e escrita como prática discursiva que se manifesta por meio de textos de diferentes gêneros.

RETOMANDO

No fascículo 1 vimos que "O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita."

Portanto, o trabalho relatado – assim como a proposta de estudo que apresentamos – está fundamentado na concepção interacionista, que assume a linguagem em sua função discursiva, ou seja, como *linguagem em ação*, cujo sentido depende de certas condições de produção, especificadas no decorrer deste fascículo. Apóiam-se, pois, em uma concepção de alfabetização na qual se reconhece a necessidade e a importância da apropriação do sistema alfabético de escrita, para que ele seja utilizado em práticas sociais cotidianas de leitura e de escrita.

Assim, é numa perspectiva dialógica, interativa, que propomos compartilhar com você reflexões, experiências e conhecimentos, com vistas a atingir os objetivos a seguir.

Objetivos gerais

· Constatar a necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries ou ciclos iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento.

· Refletir sobre diferentes possibilidades de ação pedagógica com o sistema de escrita, a partir de contextos significativos de uso desse sistema.

· Identificar a leitura como processo em que, mediados pelo professor, os alunos atuam como

[1] A escola em questão oferta à comunidade Educação Infantil e Ensino Fundamental completo, no qual se mantém a forma seriada.

sujeitos que produzem significados e sentidos.

· Reconhecer a importância de uma prática textual que dê condições ao aluno de adequar o seu discurso aos diferentes contextos interlocutivos e de assumir-se, verdadeiramente, como autor dos textos que produz.

· Compreender a importância de um processo de formação que garanta a todos os professores a vivência constante do tripé ação-reflexão-ação.

Você verá que, no decorrer do fascículo, vários discursos se entrecruzam: o dos diversos autores que fundamentam o texto; o das professoras de 1ª a 4ª série, ao relatarem suas experiências pedagógicas; o dos alunos, presente de forma implícita nos relatos docentes; o meu, fruto de pesquisas e de anos de vivência em turmas de 1ª a 4ª série; e o seu, enquanto professor(a) que vem a cada dia consolidando sua prática docente e que, por isso, tem muito a contribuir neste estudo.

Os relatos vêm acompanhados de tópicos cuja finalidade é possibilitar-lhe uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados e a devida articulação entre teoria e prática. Cada unidade, que é fechada com um parágrafo síntese, apresenta questões para que você faça uma auto-avaliação sobre a reflexão realizada.

Sucesso no estudo proposto e em sua prática pedagógica!

Unidade I

Atividades relacionadas à identidade: possíveis contribuições ao desenvolvimento lingüístico, afetivo e social do aluno

Você já observou que a primeira palavra que geralmente os alunos desejam aprender a ler e escrever é o próprio nome? Talvez isso aconteça porque eles sentem o nome como algo realmente seu, algo que faz parte de sua história pessoal. Por isso nada mais natural que, na 1ª série ou ciclo e, de modo especial, no trabalho com o tema "História de Vida", propor-se aos alunos uma apresentação e, depois, usar a leitura e a escrita do nome como um primeiro passo para seu ingresso deles no mundo alfabetizado (ou para assegurar a participação deles nesse mundo), como mostra a professora Karine, de 1ª série, a seguir:

Relato 1:

Após apresentar-me às crianças, pedi a cada uma delas que contasse seu nome. Ao falar sobre a dificuldade de lembrar dos nomes de toda a classe, perguntei aos alunos o que poderíamos fazer para que nenhum nome fosse esquecido. Uma das crianças sugeriu – e outras concordaram com ela – que os nomes fossem escritos, porque daí "dava pra gente ler o nome de todo mundo". Combinamos então que seria feita uma lista dos nomes de alunos de toda a classe (cada aluno diria seu nome e eu faria o registro em papelógrafo, ou o próprio aluno faria esse registro, mesmo que do "seu jeito", se assim o desejasse) e, depois, faríamos o crachá de cada criança. Em momentos posteriores, várias atividades foram realizadas com a lista de nomes e com os crachás, dentre as quais destaco os jogos lingüísticos, de caráter lúdico, entre eles o dominó, o bingo, o caça-palavras. Além de favorecerem aos alunos a apropriação de conceitos como os de letra, vogal, consoante, sílaba e palavra, tais jogos oportunizam a eles uma relação mais ativa e prazerosa com o sistema de escrita.

Reflexão sobre as atividades de escrita dos nomes

Várias questões pontuadas pela professora Karine podem servir de base para sua reflexão. Por exemplo: ao fazer aos alunos uma pergunta simples – o que poderiam fazer para lembrar de todos os nomes – ela desafiou-os a refletir e a perceber que o registro escrito seria a única maneira de não se esquecerem dos nomes. Além de criar naquele momento uma necessidade real para a escrita dos nomes, a professora oportunizou às crianças vivenciarem a função social da escrita e entendê-la enquanto registro que pode extrapolar o tempo e o espaço. Por outro

lado, ao propor aos alunos que escrevessem os nomes do "seu jeito", ela não só respeitou as hipóteses que eles provavelmente vinham construindo, como os incitou a pensar sobre a escrita: quantas e que letras usar, em que ordem e posição, como relacionar fonemas (sons) às respectivas letras. Em outros momentos, a professora propiciou aos alunos essa reflexão por meio do manuseio, pelas crianças, do alfabeto móvel, como você terá a oportunidade de ver no vídeo que acompanha este fascículo. Afinal, como afirma Teberosky (1989), escrever o próprio nome parece uma peça-chave para a criança começar a compreender o funcionamento do sistema de escrita.

É importante destacar, também, a contribuição que a lista de nomes pode representar quanto ao aprendizado da língua escrita, uma vez que as listas, em geral, constituem escrita contextualizada, escrita que faz sentido ao aluno porque diz respeito a coisas relacionadas ao seu mundo. Além disso, configuram-se como gênero textual comumente utilizado no cotidiano, dada a intenção prática que determina a opção por elas.

Quanto aos jogos mencionados e outros, não há dúvida de que eles significam para as crianças interessante e prazerosa possibilidade de entendimento do sistema de escrita. Contudo, convém lembrar que não são os jogos em si que conduzem a esse entendimento, e sim a ação do(a) professor(a) e dos alunos sobre tal objeto de conhecimento (a língua escrita). É preciso lembrar, também, que todas as atividades desenvolvidas com a escrita precisam estar inseridas em contextos significativos e que os alunos precisam entender em que situações poderão usá-la e com que finalidade.

RETOMANDO

O professor deve estar atento às hipóteses construídas pelas crianças a respeito da escrita: "É necessário que o alfabetizador ou a alfabetizadora saiba identificar e compreender esse tipo de raciocínio feito pelos alunos, para conseguir orientá-los com sucesso na superação dessa hipótese e na descoberta da explicação que realmente funciona para o sistema de escrita do português." (Fascículo 1) Nos próximos fascículos voltaremos a este assunto.

De olho na prática

Partindo do princípio de que os nomes constituem modelos estáveis para a criança, servindo de referência para ela confrontar suas idéias com a realidade da escrita convencional, planeje e execute uma ação pedagógica que, por meio de atividades diversificadas com os nomes, contribua para o aprendizado do sistema de escrita. Relate, a seguir, essa prática. Não se esqueça de indicar as aprendizagens decorrentes das atividades realizadas!

Saiba mais

Para Ferreiro e Teberosky (1985), elementos básicos da escrita – como a quantidade e variedade de letras usadas para escrever, a diferenciação entre letras cursivas e de imprensa, a orientação espacial das letras – precisam ser refletidos com os alunos desde os momentos iniciais da alfabetização, para que eles, por meio de procedimentos sistemáticos de identificação, comparação e reconhecimento, possam ir se familiarizando com o sistema alfabético de escrita.

1.1 Outras possibilidades de trabalho com os nomes nas séries ou ciclos iniciais

Por meio das muitas atividades que podem ser realizadas com os nomes, os alunos são incentivados a ler e a escrever, individualmente e em grupos, ainda que não o façam da forma convencional. Por isso e pelo fato de o nome constituir uma palavra-texto, já que geralmente se apresenta carregado de significado (por estar ligado à história de vida de cada um), também nas séries subseqüentes ele oferece a professores(as) e alunos ricas possibilidades de trabalho com a língua escrita, como mostra a professora Bárbara, de 2ª série:

Relato 2:

[...] Embora soubesse que a maioria dos alunos já se conhecia e que todos sabiam escrever seus nomes, propus a eles uma apresentação um pouco diferente: cada aluno apresentou-se aos colegas dando-lhes "dicas" sobre seu nome, como, por exemplo: "Meu nome começa com a letra M e tem três sílabas e sete letras (Marcelo). Que nome é esse?" A seguir, propus às crianças que fizéssemos um cartaz, que poderia ser ilustrado, com todos os nomes, escritos em ordem alfabética. Depois de explicado aos alunos esse tipo de texto, o cartaz foi elaborado coletivamente e afixado na sala. Outras atividades foram também desenvolvidas com os nomes dos alunos, destacando-se dentre elas as de divisão e constituição silábica, composição e decomposição de palavras.

RETOMANDO

Vimos no Fascículo 4 a importância do domínio de convenções – dentre as quais a ordem alfabética – para o uso do dicionário.

Reflexão sobre as atividades de divisão e composição silábica

Além de abrir as portas para as interações que acontecem no dia-a-dia, os nomes possibilitam diferentes ações lingüísticas, principalmente no que diz respeito à apropriação do sistema alfabético de escrita. No caso de os nomes serem utilizados para o trabalho silábico e, por conseqüência, para o estabelecimento de relações entre a fala e a escrita, eles permitem mostrar às crianças os vários tipos de sílabas, desfazendo assim a hipótese formulada por muitas crianças, de que as sílabas são sempre formadas por consoante + vogal (hipótese essa decorrente da priorização, por algumas cartilhas e professores, do trabalho com palavras como bola, pato, vovô). Ao observarem diferentes formações silábicas, os alunos poderão constatar, com a mediação do(a) professor(a), que todas as sílabas contêm vogal, o que lhes permitirá perceber que a vogal constitui base silábica. Poderão, ainda, usar as diferentes sílabas para formar outras palavras do seu universo vocabular, constatando que com as 26 letras do alfabeto e um determinado número de combinações silábicas é possível registrar todas as palavras da língua (princípio da economia lingüística).

De olho na prática

Assim como fez a professora Bárbara, planeje com seus alunos a produção de um cartaz. Reflita com eles sobre tal tipo de texto, a fim de que possam identificar características desse gênero textual. Depois de comentar com colegas a prática desenvolvida, registre-a. É importante que, nesse registro, você explicite as questões refletidas com os alunos e indique se eles atingiram os objetivos propostos para a produção citada.

Dando continuidade ao seu relato, a professora Bárbara comenta um fato ocorrido em momento de interação oral com os alunos.

Relato 3:

[...] Dado o interesse dos alunos pelo assunto, perguntei a eles se sabiam quem havia escolhido o seu nome e como foi feita essa escolha. Essa pergunta provocou acalorada conversa: muitos alunos queriam falar e ao mesmo tempo, o que gerou um certo tumulto na sala. Sem nenhum comentário, liguei o gravador e fiquei observando os alunos. Eles ficaram surpresos, ao ouvir a gravação. Passados alguns minutos, perguntei-lhes: "Dá para entender quando todo mundo fala ao mesmo tempo?" A resposta de todos foi um sonoro "NÃO!". Aproveitei então o momento para explicar aos alunos que o ouvir é imprescindível no processo comunicativo e que escutar o outro constitui, também, uma questão de respeito e boa educação.

Reflexão sobre o trabalho com a oralidade

A atividade de ouvir faz parte da competência comunicativa do falante, uma vez que possibilita a ele entender o que o outro diz e, assim, participar do processo interlocutivo. Tal participação permite, entre outras coisas, que os alunos ampliem seu repertório vocabular e aprendam a expor suas idéias, usando argumentos para defendê-las. Todavia, há momentos em que eles extrapolam seu direito de falar, como aconteceu na situação relatada. É o caso, então, de o professor intervir e reorientar o processo de interação na sala de aula, em uma postura não

repressiva, mas firme e esclarecedora, que mostre aos alunos não só a função interativa do saber ouvir quem fala como também a necessidade de observância das regras sociais que definem o comportamento do ouvinte diante dos que falam.

De olho na prática

Planeje e realize em sua sala de aula atividades que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir. Troque idéias com alguns colegas sobre os resultados dessa prática. Depois, por escrito, indique os objetivos que nortearam seu trabalho e registre em que sentido ele contribuiu (ou não) para o exercício fluente da fala e da escuta e, conseqüentemente, da escrita e da leitura.

Saiba mais

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997) propiciam aos professores do Ensino Fundamental interessante reflexão sobre a língua oral, seus usos e formas. Também Antunes (2004), dentre outros autores, compartilha com os leitores reflexões e atividades pedagógicas que oportunizam, em sala de aula, o exercício fluente da linguagem oral e da linguagem escrita.

1.2 As variedades lingüísticas e suas implicações no contexto escolar

Como você pôde notar pelo relato 3, a maioria dos alunos gosta de participar das atividades que envolvem a oralidade. Todavia, há aqueles que preferem isolar-se no "seu canto" e permanecer no habitual mutismo, quando se trata de expor a um público maior o que pensam ou sentem. E isso acontece, muitas vezes, porque sua maneira de falar é criticada, é vista como "errada", pelos colegas ou até mesmo pelo próprio professor. O relato a seguir, também da professora Bárbara, mostra uma situação de limitada participação de alunos em atividades orais, ao mesmo tempo em que aponta possibilidade de ação pedagógica quanto à questão das variedades lingüísticas:

Relato 4:

Por outro lado, observei que alguns alunos – aqueles que provêm de classe sócio-econômica desprestigiada – participaram com relutância da atividade, como se não gostassem ou tivessem receio de falar. Em todas as atividades que envolvem a oralidade acontece a mesma coisa, apesar de eu incentivá-los sempre a falar. Tenho explicado à classe que, nas interações diárias, é comum a utilização de variados dialetos, os quais atendem a diferentes propósitos comunicativos, e desenvolvido uma prática que mostra aos alunos o emprego dessas variedades lingüísticas nos diversos contextos de uso. Mas, mesmo assim, os resultados do meu trabalho me parecem um tanto lentos.

Você verá que...

No fascículo 7 – Modos de falar, Modos de Escrever – apresentam-se diferentes situações de uso da fala em aulas de Língua Portuguesa, a partir das quais são discutidas questões relativas à variação lingüística.

É possível que o limitado envolvimento de alguns alunos nos atos de fala se deva a situações escolares por eles vivenciadas, já que em algumas escolas ainda se mantém uma estrutura seletiva que valoriza os alunos cujo grupo social usa a chamada língua culta. Todavia, quando se assume a linguagem como forma de interação entre pessoas histórica, geográfica e socialmente situadas, não dá para desconsiderar os muitos dialetos ou variedades lingüísticas que identificam os indivíduos que interagem verbalmente. Por isso, a escola precisa livrar-se do mito de que existe uma única forma de falar e deixar de lado os preconceitos lingüísticos que, por vezes, parecem refletir preconceitos contra os falantes que utilizam dialetos diferentes daquele instituído como padrão. Precisa, pois, aceitar os diferentes dialetos e, partindo deles, ensinar aos alunos a variedade culta da língua, explicando-lhes as situações em que ela deve ser empregada. Mas é preciso lembrar que não se mudam atitudes e representações de um dia para outro, principalmente quando as interações do aluno no seu ambiente familiar e social continuam acontecendo no dialeto que é próprio do meio em que vive. O conhecimento e uso da variedade padrão acontece gradativamente, pressupondo uma ação pedagógica persistente e eficaz.

De olho na prática

Como você vê a fala de seus alunos? A variedade lingüística da oralidade interfere, de alguma forma, na escrita das crianças? Como? Discuta essas questões com colegas de curso e, juntos, planejem uma ação pedagógica que possibilite aos alunos o entendimento de que é o contexto comunicativo que determina o uso de uma ou de outra variedade. Compartilhe com o seu grupo de discussão os resultados dessa prática.

Saiba mais

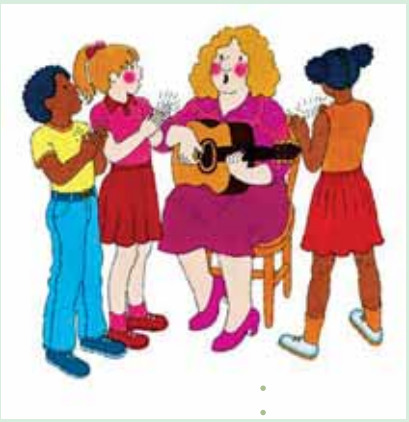
A Sociolingüística – ciência que trata das relações entre linguagem e sociedade – vem mostrando que não existem falas certas ou erradas, superiores ou inferiores: há falares adequados aos diferentes propósitos comunicativos e aos diferentes contextos de uso da linguagem. Para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, leia a obra *Linguagem e escola: uma perspectiva social,* da professora Magda Soares (1991).

1.3 As diferentes funções da linguagem e a prática pedagógica

Enquanto atividade humana, a linguagem tem uma dimensão histórica e social que atribui a ela diferentes funções. O relato a seguir, da professora Maria Lúcia (também de 2ª série) evidencia o uso, certamente prazeroso para os alunos, da linguagem em sua função lúdica e sonora, como você pode constatar:

Relato 5:

[...] Dando continuidade ao trabalho com o tema "História de vida", perguntei aos alunos se lembravam das músicas que eram cantadas para eles dormirem, quando bebês. As cantigas de ninar mais lembradas foram "Boi da cada preta" e "Nana nenê"; algumas crianças citaram cantigas de roda ("Atirei o pau no gato" e "Terezinha de Jesus") que eram entoadas por suas mães na "hora do sono". Essas cantigas foram cantadas várias vezes por toda a turma (quem não sabia, aprendeu-as) e, depois, uma delas foi escrita no quadro, para posterior trabalho com as unidades menores de escrita.



Reflexão sobre situações de trabalho com o sistema de escrita a partir de textos da cultura popular

As conhecidas cantigas de roda e de ninar constituem prazerosa forma de introdução do aluno no sistema lingüístico, ou de ampliação dos conhecimentos que ele já possui em relação a esse sistema. Tais cantigas, assim como outras manifestações lúdico-sonoras da cultura popular – as parlendas, os trava-línguas, as adivinhas e as tradicionais quadrinhas, que primam pela expressividade sonora – permitem à criança tanto a descoberta das relações sonoro-gráficas como as possibilidades combinatórias das unidades lingüísticas e, de modo especial, representam um grande estímulo à expressão verbal oral e escrita. São, portanto, gêneros textuais que precisam ser amplamente explorados pela escola, inclusive em situações de sistematização do sistema de escrita, principalmente pela aceitação e receptividade que têm nas séries ou ciclos iniciais.

Você verá que...

No fascículo 5 voltaremos a tratar dos aspectos lúdico-sonoros na aprendizagem (através de Jogos e Brincadeiras).

De olho na prática

O ludismo sonoro é considerado porta aberta para a manipulação das unidades lingüísticas. Planeje e desenvolva uma prática pedagógica em que, através de um dos gêneros próprios da chamada cultura popular (cantigas de ninar ou de roda, parlenda, trava-língua, adivinha ou quadrinha), os alunos possam estabelecer relações entre os sons da língua oral e a sua representação gráfica. Após comentar com os colegas os resultados do seu trabalho, faça um breve relato da prática efetivada (por escrito).

Saiba mais

Na série ou ciclo inicial, em maior ou menor escala, as crianças apropriam-se das características lingüísticas que diferenciam a linguagem escrita da linguagem falada. Mesmo tendo conquistado a base alfabética, essa apropriação continua acontecendo: nas séries ou ciclos subseqüentes, passam a eleger outros aspectos para observação e análise, na busca por compreenderem o funcionamento da língua. Daí a importância de o(a) professor(a) continuar trabalhando com textos que, por serem prazerosos, incitam os alunos a realizar análises cada vez mais elaboradas sobre as relações entre a fala e a escrita.

Já o relato da professora Simone, de 3ª série, evidencia a dimensão ou função intersubjetiva da linguagem:

Relato 6:

Iniciei o trabalho com o projeto História de Vida perguntando aos alunos "Quem são vocês? Como vocês se vêem?". A meu ver, instigados por essas perguntas, eles se expressariam livremente, compartilhando informações sobre si mesmos. Seria uma maneira de todos, professora e alunos, nos conhecermos um pouco mais. Foram momentos de rica interação, em que as crianças se expuseram com a sinceridade e a autenticidade que lhes são próprias.

Ao conhecer as histórias e experiências de vida dos alunos, professores e professoras podem não só entender certos comportamentos e atitudes que eles por vezes apresentam em sala de aula, como ajudá-los a superar sentimentos adversos (mágoas, tristezas, ressentimentos, por exemplo), fazendo com que eles aprendam a valorizar-se e a acreditar em si mesmos, condição primeira para qualquer aprendizagem cognitiva.

O(a) professor(a) pode ter esse conhecimento por meio de avaliações diagnósticas que, realizadas no decorrer do ano, lhe forneçam informações não só sobre as potencialidades, conhecimentos e habilidades de cada criança, mas, sobretudo, sobre suas dificuldades (inclusive as de origem emocional). Ao ter essas informações, ele(ela) poderá rever seu trabalho e planejar ações que lhe permitam lidar com essas dificuldades e com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, agrupando os mais adiantados para trabalhar de forma autônoma, enquanto dá atenção àqueles que necessitam de um atendimento individual. Outra forma de conhecer o aluno está no trabalho com sua história de vida, desde que o(a) professor(a) coloque-se como interlocutor amigo, pronto não só a ouvir a criança como a orientá-la no que for necessário. Em momentos como esses, a função intersubjetiva da linguagem tem primazia. Mas é importante lembrar que é graças a uma ação efetiva com a oralidade e a escrita que o aluno consegue produzir discursos que trazem à tona situações e/ou sentimentos que precisam ser devidamente trabalhados pelo professor.

RETOMANDO

Já tratamos da avaliação diagnóstica no Fascículo 2. Vimos que: "Quando se acompanha de perto um processo de aprendizagem, passo a passo, (...) criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino. Pode-se, enfim, replanejar as metas de ensino e corrigir ações inadequadas."

De olho na prática

O que você entende por avaliação diagnóstica? Após trocar idéias com colegas sobre o assunto, planejem e desenvolvam em suas turmas algumas atividades por meio das quais possam levantar um diagnóstico de seus alunos, no aspecto psicológico e/ou cognitivo. (Se necessário, retome o fascículo 01). Depois de comentar com o grupo os resultados dessa ação pedagógica, registre suas impressões sobre ela.

Saiba mais

De acordo com Jobim e Souza (1995), é por meio da linguagem – juntando palavra e emoção – que a criança não só anuncia o sonho e a esperança, como desvela seus medos, inseguranças e frustrações. Essa forma de intersubjetividade, abordada por Vygotsky (1991), tem sido enfatizada especialmente pela autora citada (1995) e por Kramer (1993).

1.4 O trabalho com diferentes gêneros textuais

RETOMANDO

No fascículo 4 propusemos outras atividades que tomam como ponto de partida os nomes das crianças e as suas descrições.

Ao pensar no como falar ou escrever e, de modo especial, na intenção que permeia essas ações, a pessoa precisa optar por um determinado gênero discursivo ou textual. Assim, a escolha do gênero decorre das necessidades imediatas dos sujeitos que atuam no processo interlocutivo (locutor e interlocutor), do tema sobre o qual se fala ou escreve e dos objetivos que determinam tal processo (que têm a ver com a intencionalidade do texto). Isso denota que, ao assumir uma proposta de trabalho que se assenta na vivência interativa da linguagem e, por conseqüência, no letramento, o(a) professor(a) precisa proporcionar aos alunos o convívio e o uso de diferentes gêneros textuais. É o que fez a já mencionada professora de 3ª série, ao desenvolver mais algumas atividades relacionadas ao tema *História de Vida*:

Relato 7:

[...] propus aos alunos que preenchessem uma ficha de identificação com seu nome, data de nascimento, altura, peso, cor dos olhos, cor dos cabelos, brincadeiras e comidas preferidas, locais onde gostam de passear e o que gostam de fazer nas horas vagas. Depois, pedi a cada aluno que trocasse sua ficha com a do colega ao lado. Cada um deveria fazer cuidadosa leitura da ficha do outro, expressando sua opinião sobre as informações registradas. A seguir, aproveitando informações contidas nas fichas, os alunos organizaram-se e fizeram um levantamento da altura e peso de toda a classe. Sob minha orientação, elaboraram gráficos de colunas, com os dados coletados. Com base nesses gráficos, foram criadas situações-problema que foram lidas, discutidas, interpretadas e resolvidas pelos alunos.

A atividade de preenchimento, pelos alunos, de uma ficha de identificação – gênero muito utilizado principalmente no mercado de trabalho – condiz com uma proposta que assume a linguagem em sua funcionalidade. Na realidade, não chegou a haver uma produção textual, pois o aluno devia apenas preencher as lacunas de uma ficha pronta. Contudo, é preciso levar em consideração o fato de que esse tipo de atividade tem sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem. Segundo Soares (1999, p. 64), ao mesmo tempo em que o aluno deve apropriar-se da escrita como atividade discursiva, o que acontece pela criação de situações (tanto quanto possíveis) reais de produção de texto, ele precisa também realizar atividades que o ensinem a estruturar seu texto escrito, de forma a atender às características de cada gênero. Como tais atividades implicam o uso do sistema de escrita, envolvem também reflexão sobre ele e uma possível sistematização das relações fonemas/letras que se mostrarem mais difíceis para os alunos.

De olho na prática

Por possibilitarem informações facilmente visualizadas e entendidas, os gráficos constituem gênero textual muito utilizado nas várias áreas de conhecimento. Proporcione aos alunos a leitura de gráficos simples, em jornais ou revistas. Em seguida, planeje com as crianças uma pesquisa sobre assunto do interesse delas e, após a devida coleta de dados, construam coletivamente um gráfico (de barras ou colunas, que é o tipo básico) com os dados coletados. Depois, compartilhe a prática desenvolvida com alguns colegas e registre-a.

Saiba mais

Além de orientarem o aluno quanto às estruturas textuais, as atividades controladas, de preenchimento, contribuem para a aprendizagem das convenções ortográficas. Mas, cuidado: esse tipo de esquema de produção textual pode gerar dependência do aluno, se for utilizado com muita freqüência.

Como você certamente tem percebido, as práticas da leitura e da produção de textos, que envolvem a oralidade e o conhecimento do sistema alfabético de escrita, se entrecruzam em todos os instantes. Apesar de reconhecer que, em termos do uso lingüístico, não dá para separar essas práticas, neste fascículo – visando a uma melhor organização dos momentos reflexivos – elas serão enfocadas também em unidades específicas. Assim, dando continuidade à reflexão ora iniciada, cuja síntese você verá a seguir, na próxima unidade os relatos e decorrentes momentos reflexivos estarão centrados na leitura, prática dialógica hoje entendida essencialmente como espaço de produção de sentido.

Síntese da unidade

Utilizar a escrita alfabética e preocupar-se com a forma ortográfica é um dos objetivos do trabalho com a Língua Portuguesa no primeiro ciclo ou série do Ensino Fundamental. A necessidade do aprendizado do sistema de escrita decorre do fato de que há uma inter-relação entre a **alfabetização** – que consiste basicamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita – e o **letramento**. Este, segundo Soares (2003), supõe a compreensão das funções da escrita, o convívio do aluno com diferentes gêneros textuais e portadores de textos, e o uso das práticas sociais de leitura e escrita. Embora processos distintos, a alfabetização e o letramento completam-se e se complementam, sendo indissociáveis.

RETOMANDO

Estes conceitos fundamentais podem ser consultados nos verbetes do Fascículo 1, onde vimos que "não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando."

Portanto, é vivenciando essas práticas em sala de aula, ainda que não saiba ler e escrever da forma convencional, que o aluno apropria-se, gradativamente, do sistema de escrita, em um processo que supõe situações de aprendizagem que o levem a refletir sobre as hipóteses que

constrói e reconstrói em relação ao sistema alfabético. Dada a complexidade desse sistema, a mediação do(a) professor(a) é fundamental: cabe a ele(a) conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita, escolher os textos que mais condizem com suas necessidades cognitivas em determinados momentos e situações, organizar as atividades que melhor se prestam ao trabalho com o sistema de escrita, envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, buscar as informações de que necessita para uma ação pedagógica eficaz.

Unidade II

A contribuição da leitura na formação lingüística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor

O letramento implica a participação das pessoas em práticas sociais de leitura e escrita. Justamente por isso ele pressupõe convivência com situações de leitura, um processo em que as pessoas envolvidas atuam verdadeiramente como sujeitos, compartilhando idéias e pontos de vista, aceitando os argumentos usados pelo autor ou deles discordando, produzindo sentido em relação ao texto.

Na concepção sociointeracionista de linguagem, a leitura é entendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor. Esse processo depende, fundamentalmente, do uso de estratégias cognitivas de leitura, como você verá no tópico a seguir.

2.1 Estratégias de leitura

Para Soares (1998), dentre outras habilidades/capacidades, a leitura inclui as de fazer previsões sobre o texto, de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual, de refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto enfocado. Por outro lado, essas habilidades/capacidades são desenvolvidas à medida que o leitor, no ato de ler, faz uso das chamadas estratégias de leitura. Considerando a necessidade de que você reconheça a importância que as estratégias de leitura têm no processo de construção de sentido do texto e a necessidade de o (a) professor(a) desenvolver uma prática em que elas sejam contempladas, proponho-lhe que leia o relato a seguir, referente a uma prática de leitura desenvolvida pela professora Sandra, em turma de 4ª série:

Relato 8:

Em uma das atividades desenvolvidas com o tema "História de Vida", os alunos falavam sobre "coisas de que eu gosto e coisas de que não gosto", quando um deles comentou que não gostava de ter medo. Diante da pergunta "Medo de quê?", o menino respondeu: "Ora, medo de assombração". Estava instaurada a polêmica: algumas crianças afirmavam que assombração não existe, outras queriam contar

"causos" de assombração que tinham ouvido em casa. Lembrei, então, de uma história sobre o tema "medo", que levei para a escola no dia seguinte. Após chamar a atenção dos alunos para a autoria do texto (transcrito a seguir), anunciei o nome que lhe foi dado: "A Coisa". Antes de iniciar a leitura, perguntei a eles o que esse título sugeria quanto ao conteúdo do texto. Algumas crianças arriscaram-se a fazer previsões que, naquele momento, não foram confirmadas nem desmentidas. Em uma leitura compartilhada, eu ia apontando pistas aos alunos e instigando-os a fazer inferências sobre o texto, as quais iam sendo checadas à medida que a leitura avançava. Dessa forma, juntando pistas e os respectivos significados, os alunos chegaram ao sentido do texto. Isso aconteceu quando eles perceberam que o crescente medo que os personagens sentiam no decorrer da história era fruto da imaginação de cada um.

A COISA

Ruth Rocha

A casa do avô de Alvinho era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer.

Um dia Alvinho resolveu ir lá embaixo procurar uns patins que ele não sabia onde é que estavam. Pegou uma lanterna, que as lâmpadas do porão estavam queimadas, e foi descendo as escadas com cuidado.

No que foi, voltou aos berros:

— Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro de cabelo vermelho e uma luz medonha saindo da barriga.

Ninguém acreditou, está claro! Onde é que já se viu monstro com luz saindo da barriga? Nem em filme de guerra nas estrelas!

Então o vovô foi ver o que havia. E voltou correndo, como o Alvinho.

— A Coisa! – ele gritava. – A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro! E na cabeça uns tufos espetados pra todos os lados!

Nessa altura a família toda começou a acreditar. E tio Gumercindo resolveu investigar. E voltou, como os outros, correndo e gritando:

— A Coisa! É uma Coisa! Com uma cabeça muito grande, um fogo na boca. É muito horrorosa!

O Alvinho já estava roendo as unhas de tanto medo. Dona Julinha, a avó de Alvinho, era a única que não estava impressionada.

— Deixa de bobagem, Alvinho. Pra que este medo? Fantasmas não existem!

— Mas o meu existe! – disse o Alvinho.

— Tá bem, tá bem, eu vou – disse Dona Julinha. Eu vou ver o que há...

E Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo. Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.

A família veio toda atrás, assustada, morrendo de medo do monstro, fantasma, alma penada, fosse ele o que fosse. Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela.

Então todos começaram a rir, muito envergonhados.

A Coisa era... um espelho!

Dona Julinha tinha levado o espelho para baixo e tinha coberto com um lençol

(Dona Julinha não tinha medo de fantasmas, mas tinha medo de raios...).
Um dia o lençol desprendeu e caiu e se transformou na... Coisa...
Cada um que descia as escadas, no escuro, via uma coisa diferente no espelho. E todos eles pensavam que tinham visto... a Coisa.
A Coisa eram eles mesmos!
Não ria, não! Você já reparou como um espelho no escuro é esquisito?

(Texto retirado do livro *As Aventuras de Alvinho*, de Ruth Rocha).

Reflexão sobre o emprego de estratégias de leitura nas séries ou ciclos iniciais

No momento em que perguntou aos alunos o que o título do texto sugeria, a professora incitou-os a usar *estratégias de antecipação ou de previsão*, as quais, como o nome indica, permitem supor o que está por vir. A sua interferência instigadora fez com que também fossem usadas *estratégias de inferência*, que possibilitam ao leitor deduzir o que não está explícito no texto. Na continuidade da leitura, quando iam comparando os fatos com as previsões e inferências que haviam feito, os alunos utilizaram *estratégias de verificação*, que possibilitam ao leitor checar a veracidade, ou não, das previsões e inferências feitas no decorrer da leitura.

Vale lembrar que, para entenderem o texto, os alunos utilizaram certos conhecimentos prévios que lhes permitiram identificar tanto a linguagem conotativa[2], que caracteriza o texto literário, como o gênero textual (história, reconhecida pela sua estrutura narrativa) e outras particularidades do texto, além de possibilitarem a eles a utilização das referidas estratégias e, por decorrência, o entendimento da história em questão. Isso denota a importância de o aluno utilizar suas experiências, sua história de leituras e seus conhecimentos para produzir sentidos em relação aos textos lidos. Mostra, também, a relevância da leitura colaborativa, na qual professor(a) e alunos, juntos, buscam pistas, juntam significados e constroem o sentido do texto, como destaca a professora Adriane em cena apresentada no já mencionado vídeo.

RETOMANDO

Vimos no Fascículo 1 uma série de capacidades a serem desenvolvidas na leitura e compreensão de textos. Dentre elas, estão a inferência, a identificação do gênero textual, a antecipação, através da formulação de hipóteses, etc. E vimos no fascículo 4 que o(a) professor(a) é um importante mediador neste processo de construção de sentidos.

De olho na prática

Selecione um texto que corresponda aos interesses de seus alunos e planeje uma prática de leitura colaborativa em que, com a sua mediação, eles sejam naturalmente incentivados a utilizar as estratégias e os conhecimentos prévios necessários para o entendimento do texto. Depois, por escrito, faça uma apreciação da prática realizada.

[2] Linguagem conotativa é aquela em que as palavras apresentam um sentido figurado, subjetivo, relacionado a determinado contexto e às experiências de cada um.

2.2 Ler para quê?

Entendendo-se que a leitura precisa ter sentido para os alunos, a indagação "Ler este texto para quê?" precisa ser objeto de reflexão em sala de aula. Ao fazer essa pergunta, o professor levará os alunos a perceberem não só as diversas intenções que estão "por trás" dos textos lidos, como também o fato de que diferentes intenções implicam diferentes formas de escrever, diferentes gêneros textuais.

O relato a seguir – da professora Neuza, de 3ª série – mostra que, na escola, é possível trabalhar com diferentes gêneros de textos e mostrar para os alunos o para que desse trabalho:

Relato 9:

Depois de ressaltar que o nome é como uma marca de cada pessoa, pois serve para sua identificação, perguntei aos alunos se conheciam mais alguma coisa que pudesse identificá-los. Como eles não acertassem a resposta, contei-lhes que algumas linhas que temos na pele da ponta dos dedos também servem para nos identificar. Diante da sua surpresa, afirmei que poderiam entender melhor essa questão após a leitura do texto a seguir.

Impressão digital
A impressão digital é uma marca de identificação das pessoas. Na pele da ponta dos dedos de cada um há linhas que formam um desenho único, diferente para cada pessoa. Por isso esse desenho, a impressão digital, pode ser usado para a identificação.
É comum, em filmes policiais, assistirmos a detetives descobrindo a autoria de um crime através da análise de objetos tocados pelo suspeito. Isso só é possível porque na pele há uma camada de suor e óleos que imprime a marca da impressão digital naquilo que tocamos. Segure um copo limpo durante alguns segundos. Depois, observe-o contra a luz. Você poderá ver as marcas que seus dedos deixaram.

VÓVIO, C. L. (coord.). *Viver, aprender:* educação de jovens e adultos (Livro 1). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998, p. 34.

Deixei claro para as crianças que essa leitura traria a elas mais informações sobre o assunto. Chamei a sua atenção para o fato de que, apesar de o texto ser predominantemente informativo, no final ele contém um parágrafo instrucional, com o qual o autor visa ensinar alguma coisa ao leitor. Pedi aos alunos que lessem com bastante atenção o texto, para ficarem cientes de todas as informações e instruções nele contidas sobre o assunto indicado no título. Depois que o texto foi lido e discutido, propus às crianças a leitura do texto "Coletando impressões digitais", produzido com a intenção de ensinar o leitor a coletar suas impressões digitais. É importante destacar que, no decorrer das duas leituras, as crianças foram incentivadas a fazer uso das estratégias de leitura, principalmente das de previsão e inferência.

Coletando impressões digitais

Esfregue a ponta de um lápis em uma folha de papel até que se forme uma camada de pó de grafite. Passe a ponta do polegar sobre o pó. Pressione a ponta do dedo com o pó de grafite numa folha de papel em branco e você terá sua impressão digital. Agora, peça a um colega que faça o mesmo. Compare as impressões e observe as diferenças entre elas.

VÓVIO, C. L. (coord.). *Viver, aprender*: educação de jovens e adultos (Livro 1). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998, p. 34.

O ato de ler supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história, e assim por diante. Os gêneros textuais constituem, como você viu na unidade anterior, tipos específicos de textos que se caracterizam por determinado conteúdo temático, por certa estrutura ou forma de composição (narrativa, descritiva, dissertativa, instrucional, etc.) e por um estilo específico (ligado à escolha e uso da linguagem).

RETOMANDO

Esta discussão reitera algumas questões já apontadas no fascículo 4, no item Leitura na Escola.

Para fazer do aluno um leitor, a escola deve oportunizar-lhe condições de vivenciar, desde a alfabetização, a funcionalidade de cada gênero e da própria linguagem escrita. Foi o que aconteceu com os alunos da professora Neuza, que entenderam por que estavam lendo um e, depois, o outro texto. Compreenderam, inclusive, o seu papel enquanto sujeitos-leitores: prestar atenção na leitura, identificar as informações, reconhecer os enunciados instrucionais (principalmente, pelo uso do modo imperativo: segure, observe, esfregue...) e descobrir a intenção do autor, ao escrever os dois textos.

De olho na prática

Existem diferentes formas de leitura e algumas delas podem ser praticadas ainda que o aluno não saiba ler de forma convencional: quando o professor lê para a classe uma notícia ou uma história, por exemplo, e faz com que os alunos comentem os textos lidos, eles estão praticando a leitura; quando as crianças repetem uma quadrinha, uma adivinha, uma história que têm na memória, ou quando lêem as gravuras de um texto, estão realizando pseudoleituras que, naquela fase da escolaridade, constituem forma de leitura. Procure lembrar alguma situação de pseudoleitura vivenciada por você ou por outro(a) professor(a) em turma de alfabetização. Relate-a por escrito e especifique em que sentido ela contribuiu para o desenvolvimento dos alunos em relação à língua oral e/ou escrita.

Saiba mais

A pseudoleitura é uma leitura simulada que muitas vezes se transforma em pesquisa para o aluno, que tenta relacionar os símbolos gráficos com os símbolos da fala. Essa simulação favorece a ele a observação de certas características da escrita, tais como o traçado das letras, as semelhanças e diferenças que elas apresentam, a sua posição nas palavras.

2.3 A leitura como processo compartilhado de produção de sentido

Como você pôde observar nas práticas de leitura relatadas, ela precisa ser trabalhada em sala de aula como um processo compartilhado entre professor(a) e alunos, principalmente nas séries ou ciclos iniciais, como mostra a professora Cleusa, de 4ª série:

Relato 10:

[...] Em outro momento, li para a classe o poema <u>Nome da Gente</u>, de Pedro Bandeira:

Eu não gosto do meu nome,
não fui eu quem escolheu.
Eu não sei porque se metem
Com um nome que é só meu.

O neném que vai nascer
Vai chamar como o padrinho,
Vai chamar como o vovô,
Mas ninguém vai perguntar
O que pensa o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
Que o meu nome fosse aquele.
Isso só seria justo
Se eu escolhesse o nome dele.

Quando eu tiver um filho,
Não vou pôr nome nenhum,
Quando ele for bem grande,
Ele que escolha um!"

A seguir propus aos alunos que refletissem e discutissem, em pequenos grupos, as seguintes questões: por que, no poema, o narrador afirma não gostar do seu nome? Será que são sempre os pais que decidem sobre a escolha do nome do bebê? É possível deixar a escolha do nome para quando o(a) filho(a) for bem grande? Por quê? A que se referem as palavras <u>isso</u> e <u>aquele</u>, usadas na terceira estrofe? Após compartilharmos idéias e conhecimentos, os alunos chegaram à conclusão de que, ao contestar a escolha do nome, primeira imposição que é feita ao ser humano, o poeta possivelmente quis contestar as muitas imposições que nos são feitas ao longo da vida.

Reflexão sobre leitura e interpretação (compartilhadas) de texto poético

A sonoridade e a musicalidade próprias do texto poético são agradavelmente percebidas pelas crianças no ato de uma expressiva leitura, o que mostra que esse é um gênero que se presta à leitura oral, individual ou em coro. Por outro lado, a leitura de textos poéticos à criança em fase da alfabetização não só a aproxima desse gênero textual como exerce papel importante na formação de sua expressão verbal. Quanto à interpretação, é importante ressaltar que, para Kleiman (2000), o leitor não recebe pronto o significado do texto: ele o constrói, gradualmente. Logo, cabe ao professor mediar essa construção, seja apontando aos alunos pistas contidas no texto, seja fazendo perguntas que os levem a refletir mais sobre o assunto enfocado, ou orientando-os nas relações que podem estabelecer entre o texto e o contexto histórico-social de produção e de leitura. Um texto, especialmente o poético, desdobra-se em múltiplas leituras. Logo, há diversas maneiras de ser lido, que precisam ser experienciadas por professores e alunos. Já no que diz respeito ao emprego, no texto, dos pronomes *isso* e *aquilo*, que devem ser refletidos na medida em que são recursos lingüísticos que contribuem para o sentido do texto, alguns alunos, segundo a professora, demoraram a entender as referências contextuais estabelecidas pelas duas palavras. Isso denota a necessidade de se trabalhar com esses e outros elementos coesivos, uma vez que, apesar de utilizados pelas crianças nas interações cotidianas de que participam, elas não têm como reconhecer a função de tais elementos no texto, se eles não forem devidamente refletidos em sala de aula.

Você verá que...

Depois de se exercitar na criação de atividades, veja – no fascículo 5 – outras sugestões de jogos e brincadeiras com a sonoridade das palavras.

De olho na prática

Troque idéias com colegas sobre a prática que vêm realizando com poemas: o que vocês consideram relevante trabalhar nesse gênero textual? Como explorar a sonoridade poética? Planejem, juntos, uma ação pedagógica com esse tipo de texto, desenvolvam-na em suas turmas e, depois, por escrito, comentem o resultado do seu trabalho.

Saiba mais

De acordo com Cademartori (1987), as parlendas (do tipo *Dedo mindinho, Cadê o toicinho daqui*?), assim como as cantigas de ninar e de roda, constituem uma preparação para a sensibilidade verbal que a poesia requer. É recomendável, pois, que sejam utilizadas em sala de aula também com essa função.

2.4 Articulações da leitura com a oralidade

Ao ser experienciada como uma prática em que professor e alunos trocam idéias sobre o texto, compartilhando significados e sentidos, a leitura possibilita ricas situações de oralidade. Foi o que aconteceu no trabalho com o texto "Nome de Gente", o qual, segundo a professora Cleusa, provocou tantas perguntas e comentários dos alunos, que acabou desencadeando a leitura de outro texto com a mesma temática, como mostra o relato a seguir:

Relato 11:

Por que a gente não pode escolher o próprio nome?
Quando uma criança nasce, os pais têm que registrar essa criança no cartório, para ela existir como cidadã, como moradora oficial da cidade, do país, do mundo. A certidão de nascimento é o primeiro documento que a gente tem. E os pais têm que pôr o nome e o sobrenome da criança na certidão de nascimento, e não adianta perguntar para um bebê que nome ele quer ter, adianta?

Flávio de Souza. As estripulias de Biba, Pedro e Zeca. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 9.

O texto "Por que a gente não pode escolher o próprio nome?" serviu como resposta às insistentes perguntas de alguns alunos, que desejavam saber por que os pais não podem esperar que a criança cresça, para que ela mesma escolha o próprio nome. Nele o autor utiliza uma linguagem coloquial e conclui com a indagação "... e não adianta perguntar para um bebê que nome ele quer ter, adianta?", ressaltando a função interlocutiva do texto, que é informativo. Tal pergunta gerou muitos comentários das crianças quanto aos nomes que indicariam para si mesmas, se pudessem falar quando bebês. Aproveitei o momento para levá-las a argumentar sobre as escolhas que fariam, na situação mencionada, e sobre o significado da frase"existir como cidadã, como moradora oficial de cidade, do país, do mundo", contida no texto. Ao perceber que alguns alunos estavam em dúvida quanto ao sentido da palavra "cidadã", propus a eles que o procurássemos no dicionário. Encontrado, o texto-verbete foi anotado no quadro, lido e copiado por todos.

Reflexão sobre o uso da leitura como prática social articulada com a oralidade

Antes mesmo da leitura, o título do texto provocou grande discussão entre as crianças, que deram palpites sobre a pergunta feita pelo autor, utilizando assim estratégias de antecipação e de inferência. Não há dúvida de que a professora soube aproveitar a situação surgida para fazer da leitura uma prática social articulada com a prática da interação oral, ambas necessárias naquele contexto. Como, segundo Soares (1999, p. 3), o letramento é o estado de quem "...exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral", é possível afirmar que os alunos praticaram o letramento no decorrer de todo o processo,

RETOMANDO

Veja no fascículo 4 outras sugestões de uso do Dicionário na escola.

inclusive quando fizeram uso do dicionário para procurar um significado que, naquele momento, era do seu interesse conhecer.

De olho na prática

Relate uma situação em que você conjugou uma atividade de leitura com a interação oral e comente as contribuições dessa prática no processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Saiba mais

A leitura deve ser trabalhada desde a alfabetização como uma atividade permanente, fazendo-se do ato de ler um processo de produção de sentido que deve acontecer em momentos de interação e de reflexão, que podem, inclusive, gerar outras atividades com a língua oral e escrita.

Dada a necessidade de se trabalhar qualitativamente e de forma permanente com a leitura, o(a) professor(a) precisa fazer da sala de aula uma sala de leitura, com diferentes suportes e tipos de textos, a ser utilizada pelos alunos tanto em momentos formais de leitura, quando toda a turma lê, quanto em momentos informais, em que o aluno que terminou sua tarefa escolhe um texto para ler enquanto aguarda nova atividade, por exemplo. É importante, também, que o(a) professor(a) organize momentos de leitura livre, em que também leia (inclusive obras da preferência dos alunos, como histórias em quadrinhos). Ele(a) poderá aproveitar o momento para saber das crianças o porquê dessa preferência, quais os personagens com quem se identificam, suas histórias prediletas. Tal procedimento pode ser o ponto de partida para a aproximação de professores(as) e alunos.

Outra ação pedagógica importante em termos da leitura é a organização de passeios com os alfabetizandos, os quais, ao se depararem com informações escritas (placas, *outdoors*, propagandas, nomes de estabelecimentos, rótulos, etc.), certamente tentarão decodificá-las. Essa é a ocasião para a criança observar, com a mediação do(a) professor(a), aspectos importantes da língua escrita, assim como para ela perceber que a leitura se apóia em símbolos gráficos.

Esses e outros procedimentos contribuem para que o aluno seja introduzido, simultaneamente, no mundo da escrita e do letramento, e nele atue não apenas como leitor, mas como alguém que faz da comunicação a sua tônica de vida e firma-se como produtor de discursos ou textos por meio dos quais expressa suas idéias, experiências, conhecimentos, sentimentos e emoções, como você poderá constatar na unidade a seguir, após ler a síntese da presente unidade.

Síntese da unidade

Como você viu no decorrer da unidade é na dimensão dialógica e discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização, como um ato social em que autor e leitor participam de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo. Tal processo vai depender tanto da habilidade do autor no registro de suas idéias, quanto da habilidade do leitor na captação de tudo aquilo que o autor colocou e insinuou no texto.

Assim, a produção de significados – que implica uma relação dinâmica entre autor/leitor e entre aluno/professor – acontece de forma compartilhada, configurando-se como uma prática ativa, crítica e transformadora, que deve abarcar diferentes tipos de textos e gêneros textuais. Com base neles, o(a) professor(a) pode planejar uma ação pedagógica que permita ao aluno não só a leitura de textos para os quais já tenha construído uma competência, como também a produção de textos dentro dos gêneros trabalhados, uma vez que a leitura e a escrita são práticas que, como você verá na unidade a seguir, "caminham de mãos dadas".

RETOMANDO

"Um mesmo texto pode ser entendido de diversas maneiras por diferentes leitores, mas há limites para a liberdade de interpretação. (...) a interpretação de um texto depende dos conhecimentos prévios que o leitor aciona durante a leitura; portanto, a interpretação será incorreta se faltar o conhecimento de alguns componentes exigidos pelo texto." (Fascículo 4)

Unidade III

Textos de alfabetizandos: uma reflexão sobre os fatores discursivos e linguísticos

Para a produção textual, há necessidade de uma ação pedagógica que desperte no aluno o interesse pelo ato de escrever, de produzir textos nos quais seja realmente o autor, o dono da palavra; uma ação que, por meio da reflexão sobre o escrever, aponte ao aluno caminhos de compreensão do fantástico jogo interlocutivo que acontece por meio da linguagem escrita. É sobre essa ação, que deve ser iniciada já na alfabetização e mediada em todos os momentos pelo(a) professor(a), que me proponho a refletir com você nesta unidade, lembrando-o(a) de que, apesar de se reconhecer a importância da apropriação, pelo alfabetizando, do sistema alfabético de escrita, é importante destacar que, mesmo sem o domínio do código convencional, as crianças podem produzir textos escritos.

3.1 A produção de textos na fase inicial da alfabetização

De início, as produções acontecem oralmente, e o(a) professor(a), assumindo a função de escriba dos alunos, faz o registro escrito das produções coletivas e de algumas produções individuais. Aos poucos, as crianças vão participando desses registros, seja assinando os textos que produziram, seja escrevendo uma ou outra frase, por exemplo. É o que aconteceu na situação apresentada pela professora Marília, de 1ª série:

Relato 12:

No início do período letivo e do processo de alfabetização, quando trabalhava com o tema História de Vida, comentei com as crianças acontecimentos que, apesar de não estarem diretamente ligados a nós, fazem parte da nossa realidade, do contexto onde vivemos. Elas participaram desse momento interlocutivo relatando situações ocorridas com seus familiares, ou com pessoas do seu relacionamento. Diante da proposta de produzirem um texto sobre algum acontecimento que tivesse chamado sua atenção, alguns alunos disseram que não sabiam, ainda, escrever textos. No momento em que lhes disse que poderiam usar desenhos para expressar o que queriam e/ou produzir oralmente seus textos, que depois eu os ajudaria a escrevê-los, ficaram animados e iniciaram suas produções, dentre as quais eu e os alunos selecionamos uma para ser afixada no mural do dia.

Como você pôde observar, as crianças iniciam suas produções textuais usando, simultaneamente, duas linguagens que estão presentes no seu dia-a-dia: a linguagem pictórica (do desenho) e a linguagem verbal, a qual geralmente é utilizada por elas para contar o que "dizem" os seus desenhos. Foi o que fez o menino que produziu o texto apresentado acima, que fez questão de registrar no balão a fala da "mãe da Susana" (*COMO VAI C O NOME OEE*), mostrando uma escrita já convencional em algumas palavras – talvez porque tivesse aí orientação sobre a grafia, já que muitas vezes as crianças perguntam às professoras como se escreve esta ou aquela palavra, no momento da produção – e, em outras, o uso da hipótese silábica, o que é comum no processo de aquisição do sistema de escrita.

RETOMANDO

Vimos no fascículo 1 que "muitas crianças chegam (...) a elaborar a hipótese silábica, acreditando que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita."

O(a) professor(a) pode intervir no referido processo e ajudar o aluno a avançar em suas hipóteses propondo-lhe atividades de reflexão fonológica e, simultaneamente, de reflexão sobre a escrita das palavras grafadas *silabicamente*, dando destaque à quantidade de letras e sílabas nelas contidas. Atividades de desmontar e montar palavras, com o uso de alfabeto móvel, e de as ler em voz alta (a fim de perceber bem os sons e estabelecer suas relações com as letras correspondentes) contribuem bastante para a compreensão do sistema alfabético de escrita, como a sua experiência provavelmente tem lhe mostrado.

Você verá que...

No fascículo 7 há algumas situações de produção textual, em que se negociam as melhores formas de expressão das idéias dos alunos.

O momento em que o(a) professor(a) faz o registro do texto produzido oralmente pelo aluno é bastante oportuno para ele refletir com as crianças sobre a linguagem escrita, tanto em relação a questões discursivas como a questões relacionadas ao sistema alfabético: enquanto escreve o que o aluno vai lhe ditando, ele(a) pode mostrar à turma certas relações grafofônicas, especialmente aquelas cujas relações entre fonemas e letras são arbitrárias ou irregulares; pode propor pequenas alterações no texto, com vistas a melhorar, por exemplo, a estrutura textual; pode questionar o autor sobre o que ele deseja realmente dizer ao leitor, levando-o a completar frase(s), se necessário; ou, ainda, pode propor-lhe a substituição de palavras cujos significados não condizem com o contexto. Toda a turma precisa participar desse processo interativo, seja expondo suas idéias sobre o que se está refletindo, seja fazendo perguntas ao professor ou à professora, seja apresentando sugestões. Mas as decisões sobre possíveis alterações no texto serão sempre do aluno que o produziu. Afinal, a autoria deve ser respeitada, não é mesmo?!

De olho na prática

Discuta com colegas que interferências pedagógicas podem ser feitas em textos de alfabetizandos, na fase em que os alunos estão escrevendo com base nas hipóteses que elaboram sobre a escrita. Em que sentido essas interferências contribuem para a aprendizagem da língua escrita? Planeje um trabalho de intervenção em texto de alfabetizando e depois comente por escrito o resultado desse trabalho.

3.2 A estrutura narrativa

De acordo com Pazini (1998), o trabalho textual implica momentos de envolvimento do aluno com a escrita, que vão desde a motivação para a produção do texto; a reflexão, que inicia com a proposta e que envolve tanto as chamadas condições de produção como todo o processo; até a reestruturação ou refacção, que constitui prática reflexiva, por excelência. Uma das questões que precisam ser refletidas pelos alunos (e com os alunos) nesses momentos diz respeito ao como eles vão escrever seus textos, que estrutura condiz com o tema e a situação de produção.

Saiba mais

As condições de produção é que determinam os textos: quem escreve; o que escreve; para quem, para que e por que escreve; quando e onde escreve, questões essas que conduzem ao uso de uma certa variedade de língua, um certo registro, um como escrever (BRASIL, 1997).

O relato a seguir permite não só perceber que a professora Marilene, de 3ª série, vem oportunizando aos alunos os mencionados momentos de produção textual, como entender que as condições de produção determinam a estrutura do texto a ser criado:

Relato 13:

No trabalho com a história de vida, pedi aos alunos que buscassem na memória um acontecimento que tivesse sido muito importante em sua vida. Destaquei que todas as pessoas, qualquer que seja sua idade, têm uma história de vida que é marcada por fatos que vivenciaram: alguns alegres, divertidos, engraçados; outros tristes, que causam medo, inseguranças, sofrimento. Quase todos os alunos lembraram-se de alguma coisa e quiseram falar. Por vezes paravam no meio do discurso, mas com a interferência dos colegas - "E daí, o que aconteceu?", "O que você fez, então?" - acabavam concluindo seus relatos. Para que "não nos esquecêssemos" dos fatos relatados, propus às crianças que escrevessem sobre eles. Talvez porque a produção escrita demanda mais tempo para reflexão, algumas delas mudaram suas histórias, afirmando que lembraram de outros fatos ainda mais significativos.

Reflexão sobre os elementos que caracterizam a estrutura narrativa

Como você pode perceber pelo relato e, com certeza, pela sua prática cotidiana, quando se dá ao aluno oportunidade de se expressar, ele geralmente o faz. Em um primeiro momento, seu discurso pode apresentar-se fragmentado, hesitante. Mas, à medida que o(a) professor(a) e/ou colegas o estimulam a falar, mostrando-se amigos, interlocutores interessados no que ele tem a dizer, o discurso flui naturalmente.

Em relação aos textos então produzidos, os quais, devido ao tema escolhido, foram marcados pela

RETOMANDO

O contato dos alunos com narrativas de diferentes tipos é fundamental para a identificação dos elementos estruturais deste e de outros gêneros textuais. Para isso, não deixe de recorrer aos livros da biblioteca. Se for preciso, retome o fascículo 4.

subjetividade, é importante observar que a estrutura não foi indicada ou orientada pela professora: a narrativa foi uma conseqüência natural da proposta de produção. É importante lembrar que essa estrutura, que é a mais usada nas interlocuções cotidianas, está presente em relatos, contos, romances, histórias tradicionais ou contemporâneas, fábulas, lendas, crônicas, reportagens e piadas, entre outros gêneros textuais. Ela contém os seguintes elementos: ação (o que aconteceu), personagens (com quem aconteceu), espaço (onde aconteceu) e tempo (quando aconteceu). Apresenta também um problema ou conflito que modifica um estado ou situação anterior, um desfecho que deve apontar solução para tal conflito e um narrador, que utiliza a 1ª pessoa, se for personagem, ou a 3ª, se assumir a posição de observador. Portanto, tais elementos precisam ser trabalhados em sala de aula, assim como os que caracterizam as estruturas correspondentes a outros gêneros textuais.

De olho na prática

Planeje uma situação ou tema que leve os alunos (em duplas) a produzirem um texto narrativo. Lembre seus alunos de que, nesse tipo de texto, é preciso responder às perguntas: o quê? Quem? Como? Quando? Onde? Promova entre eles a troca de idéias sobre o assunto. Terminadas as produções, solicite às duplas que leiam o texto que escreveram e, com os demais alunos, faça uma apreciação geral desse texto, Depois, por escrito, comente a prática desenvolvida.

Saiba mais

Estudos recentes mostram que a reescrita de histórias conhecidas ou de informações já divulgadas constitui um momento privilegiado para a apropriação, pela criança, de modelos de estruturação textual, ou seja, de características que a língua assume em cada tipo de texto, bem como de características formais da modalidade escrita, tais como a segmentação das palavras, a pontuação, a ortografia. (CAVALCANTI, 1997)

3.3 Produção de textos nas séries iniciais: uma possibilidade de análise dos fatores textuais e contextuais

Quando o professor faz do texto o centro do seu trabalho com a língua oral e escrita desde a alfabetização, os alunos produzem textos que se configuram, verdadeiramente, como práticas interlocutivas. Para tanto, eles utilizam os recursos lingüísticos de que o idioma dispõe para estabelecer as necessárias ligações textuais e contextuais[3], ou seja, para tornar o texto coerente e coeso.

Diante da já mencionada proposta feita pela professora Marilene aos alunos (contar um fato significativo ocorrido na história de vida deles), a aluna Eliete, de 8 anos, produziu o relato transcrito a seguir. Dentre os muitos textos então escritos pelos alunos, foi escolhido esse para análise porque, apesar de "curtinho", constitui uma unidade de sentido. Com base nele,

[3] **As ligações contextuais são aquelas que estabelecem relações entre o texto e o contexto, o qual está relacionado às condições de produção já mencionadas.**

proponho-lhe uma reflexão que poderá servir de alicerce para a prática textual que você desenvolve em sala de aula, com alunos das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Relato 14:

Aconteseu na praia
Era uma vez eu estava na praia e encontrei um pasarinho. A mãe dele tinha morrido e deichou o filhotinho e eu dei para ele o nome de picão. O filhote creseu e um dia fugiu da minha casa e até oje tenho saudade do picão. E nunca mais eu vi ele.

O relato de Eliete constitui um discurso significativo, na medida em que a autora tem uma história a contar a alguém, com a intenção de compartilhar um acontecimento que para ela foi importante. O texto apresenta todos os elementos que caracterizam a estrutura narrativa. Nele, o narrador participa dos acontecimentos, ou seja, é personagem da história, por isso o foco narrativo está em 1ª pessoa, o que condiz com a proposta de produção feita pela professora. As formas verbais foram adequadamente empregadas: por conta de os relatos (e, por decorrência, a estrutura narrativa) se referirem a fatos já acontecidos, o pretérito é o tempo característico desse tipo de texto. Vários recursos de coesão também foram bem utilizados no texto: para fazer referências a palavras já empregadas, a aluna usou elipses[4] (dentre elas, da palavra eu, em *encontrei;* da palavra *mãe,* em *deichou*); pronomes (*dele, ele, minha)*; e os substantivos *filhotinho, picão, filhote,* em substituição à palavra *pasarinho.* Ao fazer uso desses elementos de coesão referencial, ela demonstra ter percebido que, nos textos escritos, evitam-se redundâncias.

Já no que diz respeito ao emprego dos recursos responsáveis pela ligação entre as partes que constituem o texto – recursos de coesão –, observa-se no relato apenas o uso do conectivo *e.* Possivelmente por influência da oralidade, a aluna repete-o várias vezes, fato esse que precisa ser apontado a ela no momento de revisão ou de reestruturação do texto. Essa e outras marcas de oralidade (aí, daí, então, etc.), empregadas geralmente no início das produções escritas, podem ser eliminadas ou substituídas, à proporção que o professor reflete com os alunos sobre as diferentes possibilidades de se estabelecerem ligações no texto escrito e, conseqüentemente, sobre os fatores que colaboram para que o texto se configure como uma *unidade de sentido*.

Saiba mais

Dentre os chamados fatores textuais ou fatores de textualidade destacam-se a coerência, que possibilita tanto ao autor como ao leitor a atribuição de sentido ao texto; e a coesão, que diz respeito às ligações textuais, como você pode constatar pela análise do relato 14.

A unidade temática, a completude de idéias, a não-contradição entre passagens do texto e o emprego de palavras apropriadas ao contexto contribuem para a coerência textual. Quando, no decorrer do texto, o autor muda de assunto ou tema, como aconteceu no relato de um aluno – "*O meu nome é Marcos eu vou ganhar uma bicicleta de grassa do meu amigo. Um dia aconteseu um asidente eu cai da arvore e cortei o meu olho e levei treis pontos*". – pode ocorrer uma "quebra" de sentido no texto. O fato de o autor não completar a idéia colocada no

[4] **A elipse é uma figura de linguagem que consiste no apagamento ou omissão de palavra ou expressão facilmente subentendida.**

texto também acarreta essa "quebra" semântica, conforme podemos observar em um relato cujo parágrafo inicial traz apenas uma oração subordinada que, como o nome indica, depende de outra para ser entendida: "*Quando eu encontrei a Nina!*". Nesse caso, o leitor não tem como atribuir sentido a essa oração sem a presença da outra, a principal (o que teria acontecido em tal encontro?). Quando se empregam no texto palavras semanticamente inadequadas, como em *"Mais eu tive tambem um pezadelo bom, foi um pezadelo que eu e minha familha fiquemos ricos e compremos um carro e uma fazenda com gados e com tudo que é tipo de planta"*, o sentido do texto também fica um tanto prejudicado.

De olho na prática

O que fazer, nessas situações de "quebra" do sentido do texto observadas em textos produzidos pelos alunos? Discuta sobre isso com alguns colegas e, a seguir, registre o posicionamento do grupo.

Saiba mais

É importante destacar que, em geral, a incoerência não ocorre em todo o texto. Ela é parcial, isto é, acontece em parte (ou partes) do texto. Por isso, observado o problema, há possibilidades de se "consertar" o texto. Em Koch e Travaglia (1991), você obtém mais informações sobre o assunto.

3.4 As práticas da produção e da reestruturação de textos

Apesar dos exemplos apresentados de questões textuais que precisam ser discutidas com os alunos, refletidas e melhoradas, a maior parte dos textos produzidos pelos alunos da professora Marilene apresenta a clareza necessária a uma interlocução e mostra, inclusive, que as crianças já vêm entendendo a função interlocutiva do texto. Um aluno, por exemplo, inicia seu texto assim: *"Vocês querem saber como foi que eu quebrei o braço?"*; outro conclui o texto sobre o seu quase afogamento com uma indagação ao leitor: *"Foi por pouco em?";* uma garota fecha o texto desta maneira: *"Muitas coizas aconteseram comigo mais vou deijar as outras para a prosima vez, viu profesora"*.

Embora os referidos textos possibilitem a interlocução desejada por seus autores, eles podem melhorar consideravelmente em termos do que se considera a principal qualidade de um texto: a clareza. Para que isso aconteça, o(a) professor(a) precisa enfocar, na prática da reestruturação, algumas questões que precisam ser refletidas sempre, dentre elas as indicadas a seguir.

Uma das grandes dificuldades dos alunos é a segmentação do texto em parágrafos. Apesar de não haver uma definição que dê conta de explicar exatamente o que é o parágrafo, é possível considerá-lo como agrupamento de idéias afins, que se articula com outros parágrafos (ou agrupamentos) para formar um todo coeso. Por isso, o professor pode propor aos alunos uma

leitura atenta do texto selecionado e, depois, em uma atividade reflexiva conjunta, professor e alunos farão a identificação dos blocos de idéias afins e a decorrente segmentação do texto, observando como as ligações entre os parágrafos foram estabelecidas. Embora a paragrafação seja uma tarefa relativamente difícil, há alunos que – talvez pelos efeitos visuais de uma boa segmentação – conseguem cumpri-la a contento nos textos que produzem, como fez a Cristiane, de 8 anos, no texto apresentado a seguir:

O dia em que papai caiu

Um dia, eu e os meus pais fomos andar de bicicleta no asfauto. Papai estava olhando douas garotas. E a minha mãe falou:
— Cuidado com a construção.
Mas ele continuou olhando para elas e derrepente bum! Papai caiu no buraco da construção.
Quando ele levantou a minha mãe falou:
— Viu, você quer ser metido. Bem feito.

Outras questões também precisam ser refletidas nos textos produzidos pelos alunos, dentre as quais se destacam estas: o uso da pontuação, que contribui para as ligações textuais e, conseqüentemente, para o sentido do texto; o emprego dos diálogos direto e indireto, geralmente utilizados em estruturas narrativas, que são as mais usadas pelas crianças; os processos argumentativos usados nos diferentes textos; as concordâncias verbal e nominal. Assim, os fatos lingüísticos serão entendidos em sua funcionalidade já nas séries ou ciclos iniciais, por meio de uma reflexão esclarecedora entre professor e alunos e, sobretudo, de uma interação constante do professor com o autor do texto, como evidencia a professora Jaqueline, de 3ª série, em cena mostrada no vídeo.

É importante lembrar que, na prática da reestruturação ou refacção, podem ser abordadas também questões ortográficas, caso essa seja a opção do professor (ele pode apresentar aos alunos um texto já corrigido e trabalhar apenas com os aspectos discursivos e estruturais). Mesmo que certas grafias não convencionais não interfiram no sentido do texto, o professor pode aproveitar o momento para, com os alunos, descobrir as hipóteses que estão por trás de tais "erros" (como, por exemplo, as que teriam levado Cristiane a escrever *asfauto*, *douas*, *derrepente*).

O fragmento textual - *"O meu primo cortou a mão e ele teve que ir no espital para costura quando ele saiu do ispital ele chorou. Mais no hospital ele ficou queto."*- de aluno de 2ª série, mostra que existem crianças que, por vezes, elaboram mais de uma hipótese sobre determinada grafia e, talvez, diante da sua insegurança quanto à forma convencional, valem-se (espertamente!) de todas essas hipóteses, no mesmo texto[5]:

Reflexão sobre particularidades do sistema alfabético da Língua Portuguesa e suas implicações na escrita dos alfabetizandos

Como certamente é do seu conhecimento, existem professores que ainda avaliam as produções textuais dos alunos apenas, ou prioritariamente, por critérios ortográficos. Não percebem que o chamado "erro" lingüístico advém quase sempre de um processo de reflexão e de hipóteses do aluno quanto àquela escrita. Tais hipóteses geralmente revelam que, ao escrever, o aluno procura estabelecer uma ligação entre a fala e a escrita, sem saber ainda que as relações entre fonemas e letras são, muitas vezes, irregulares e arbitrárias, no sistema alfabético de escrita: há

[5] Nesse fragmento e em todos os textos transcritos no fascículo, foi mantida a grafia original.

fonemas que têm mais de uma representação gráfica (entre outros, o fonema /**z**/, de *casa, exame e azar*; o fonema /**s**/, de *cebola, sino, pássaro, próximo, nascer, cresça, excelente*); por outro lado, há letras que têm mais de uma representação fonética (é o caso da letra **x,** usada em *xícara, texto, máximo, êxito, táxi*, por exemplo; ou de vogais que, conforme as palavras em que se encontram, podem ter pronúncias abertas, fechadas ou nasaladas, indicadas ou não por sinais específicos – agudo, circunflexo, ou o til). Existem também os dígrafos, os quais, como o nome indica, são constituídos por duas letras que têm um único som; e a letra **h**, que, no início da palavra, sequer é pronunciada. Há ainda a questão das variedades dialetais: certas grafias que, para alguns professores, constituem graves "erros", revelam simplesmente a fala de determinados grupos sociais, o uso de uma variedade de língua diferente daquela considerada como padrão.

De olho na prática

Diante da complexidade do sistema de escrita, o que fazer, na prática pedagógica: esperar que os alunos tenham um certo domínio do código gráfico, para começarem a produzir seus textos? Deixar eles escreverem, ainda que não tenham esse domínio? Levar os textos para casa e corrigi-los, um por um, erro por erro? Adotar outro procedimento? Troque idéias com colegas sobre essas questões e, depois que os vários grupos expuserem seus pontos de vista sobre o assunto, compare-os e pense, mais um pouco, sobre esse o que fazer. Por fim, registre sua opinião quanto às questões propostas.

RETOMANDO

Procure incorporar à discussão o que foi lido no fascículo 1: "uma contribuição objetiva e observável ocorre, por exemplo, quando o(a) professor(a) utiliza códigos e legendas, com os alunos, para sinalizar aspectos que merecem atenção especial em suas produções, além de registrar comentários mais pontuais nas mesmas, evidenciando progressos, sugerindo revisões e alternativas de reelaboração."

Saiba mais

As interferências devem acontecer aos poucos e nos textos dos alunos. É preciso estabelecer prioridades entre as questões que precisam ser trabalhadas, pois muitas alterações ao mesmo tempo e em um mesmo texto podem confundir as crianças.

Agora, com vistas a ajudá-lo(a) a entender certas grafias observadas em textos produzidos por alunos nas séries ou ciclos iniciais, proponho-lhe refletir, a seguir, sobre a tipologia de "erros" apresentada pelo professor e lingüista Luiz Carlos Cagliari, em seu livro *Alfabetização & lingüística* (1991).

3.5 “Erros” mais comuns no processo de alfabetização e possíveis causas dessas ocorrências gráficas

A tipologia apresentada pelo mencionado autor pode possibilitar-lhe a identificação das possíveis causas de alguns “erros” e, conseqüentemente, orientá-lo na organização de atividades sistematizadas que ajudem os alunos no entendimento das diferentes relações entre fonemas e letras, entre a oralidade e a escrita. Dentre os tipos de “erros” citados pelo autor, destacam-se os seguintes:

1) **Transcrição fonética -** consiste na reprodução literal da fala, como se pode observar nestas frases: *Na iscola estou aprendendo muitas coisas.; ...fomos andar de bicicleta no asfauto.*[6]

2) **Dialetação -** neste caso, a escrita também se baseia na fala, mas em uma variedade ou dialeto praticado pelos grupos socialmente desprestigiados: *O susto que levemo foi de varde* (O susto que levamos foi debalde.); *Então ele puxo a carsa do amigo* (Então ele puxou a calça do amigo.).

3) **Juntura vocabular** ou **hiposegmentação –** também reflete influência da fala, que não mostra à criança como separar as palavras de uma expressão ou de um enunciado, como evidenciam os exemplos: *Ele dizia tocumfomi* (Ele dizia estou com fome.); *Eraumaveiz eu fui caminha mãe...* (Era uma vez eu fui com a minha mãe...).

4) **Separação indevida** ou **hipersegmentação –** decorre, provavelmente, do fato de as crianças já conhecerem parte da palavra como vocábulo autônomo: *De pois fui para casa.* (Depois fui para casa.); Fiquei *com tente com o presente que ganhei do meu pai.* (Fiquei contente com o presente que ganhei do meu pai.).

5) **Hipercorreção -** como conseqüência da ênfase exagerada que se dá a certas correções, a criança acaba generalizando os critérios utilizados e usando-os, indevidamente, em outras situações: *Minha filia, porque você fez isso?* – a grafia de *filia* decorreu, provavelmente, da correção de alguma palavra escrita, equivocadamente, com *lh* (como *familha*, por exemplo); *Papai estava olhando douas garotas.* – neste caso, é possível que a autora tenha tomado como base para a escrita *douas* a correção de palavra em que se suprimiu a semivogal do ditongo: poco (pouco), por exemplo.

6) **Troca, omissão ou acréscimo de letras -** como no nosso sistema de escrita nem sempre se cumpre o já mencionado princípio das escritas alfabéticas, muitos “erros” de grafia advêm das irregularidades do próprio sistema, como já se comentou. É o caso, por exemplo, de grafias como *sidade* (cidade), *jelo* (gelo), *pisina* (piscina), *charope* (xarope), *oje* (hoje), etc.

Numa ação previamente planejada, a produção e a reestruturação de textos precisam ser trabalhadas em um processo que implica construções e reconstruções, nas quais o “erro” será visto não só como indício de possíveis dificuldades do aluno, mas também como resultado de um momento reflexivo que, apesar de equivocado em dada situação, pode ser repensado e realimentado, com a mediação do professor.

Essa mediação, que consiste na ligação entre os elementos de ensino – professor, aluno e conhecimento – pode ser realizada através de situações didáticas que envolvem, por exemplo, a **leitura e análise de textos de diferentes gêneros**, para que os alunos, ao refletirem sobre as estratégias textuais, tenham boas referências para suas produções; **a utilização de textos em quadrinhos**, os quais constituem instrumental eficiente para auxiliar as crianças

[6] Todos os exemplos apresentados foram retirados de textos produzidos por alfabetizandos.

na organização seqüencial dos fatos, na percepção de que a história precisa ter um princípio, um desenvolvimento e um final; **o trabalho com textos literários em prosa e verso** (incluindo-se aí os textos folclóricos, lendas, parlendas, quadrinhas, adivinhas), pois na faixa etária correspondente às séries ou ciclos iniciais as crianças fazem uso não só das experiências diretas e reais, mas também da expressão simbólica, do imaginário; **a exploração de situações** interessantes, engraçadas, pitorescas ocorridas na sala de aula e/ou no cotidiano dos alunos para a produção de histórias, relatos, notícias, textos de opinião, cartazes, cartas e outros gêneros textuais; **a criação de oficinas de textos**, nas quais os alunos receberão subsídios teóricos e práticos para suas produções e disporão de materiais de consulta: jornais, revistas, enciclopédias, dicionários, textos de diferentes gêneros; **a reflexão/análise lingüística** a partir de problemas em textos produzidos por alunos, comparando-se os recursos empregados por eles com os recursos da chamada norma culta, e a partir de textos publicados, os quais poderão ser explorados na perspectiva de sua construção. Não só aspectos lingüísticos devem ser refletidos, mas também as condições de produção dos diferentes textos.

Você verá que...

No fascículo 6 analisaremos os livros didáticos. Em alguns deles, tanto há textos longos, em atividades em que o professor ou professora deve ler para os alunos, como também textos mais curtos, de diferentes gêneros – parlendas, trava-línguas, cantigas, poemas, entre outros – em atividades que solicitam que o aluno leia sozinho ou com a ajuda do(a) professor(a).

De olho na prática

Na produção escrita de seus alunos, escolha alguns "erros" e procure classificá-los segundo a tipologia estabelecida por Cagliari (1991). Observe que às vezes, uma mesma palavra pode conter mais de um "erro"! Depois, comente o procedimento que usaria para trabalhar com tais grafias e compartilhe-o com os colegas.

Saiba mais

Quando o professor descobre as hipóteses da criança, o que geralmente acontece interagindo com ela, perguntando-lhe por que escreveu desta ou daquela forma, torna-se mais fácil planejar e desenvolver atividades que mostrem, por exemplo, as diferenças que há entre fala e escrita, as situações de escrita em que dá para utilizar o dialeto familiar e aquelas que exigem o dialeto padrão, as diferentes relações entre certos fonemas e letras.

Por fim, professor(a), desejo compartilhar com você algumas recomendações sobre a avaliação dos textos produzidos por alunos:

a) não avalie o texto como um produto pronto e acabado, mas como um processo passível de avanços e melhorias;

b) não veja, nas avaliações, apenas os "erros" dos alunos: é preciso entendê-los como indícios das dificuldades sentidas pelas crianças e, conseqüentemente, como elementos que apontam possibilidades de ação lingüístico-pedagógica;

c) não estabeleça parâmetros comparativos no que se refere às produções de diferentes alunos. A única comparação que pode ser feita é aquela que acontece entre textos de um mesmo aluno, produzidos em diferentes momentos e situações, para ver no que ele melhorou e o que precisa ainda aprender;

d) lembre-se de que "um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores" (Antunes, 2004, p. 116).

Síntese da unidade

Como você teve a oportunidade de constatar, é no texto que a linguagem se materializa como discurso significativo, como forma de alguém, o autor ou locutor, dizer algo (oralmente ou por escrito) a outro alguém, o interlocutor, com uma determinada intenção e com a clareza necessária para que a interlocução realmente aconteça. No que se refere à produção escrita, essa materialização pressupõe a realimentação constante, pelo(a) professor(a), dos dois processos que são básicos no ensino e aprendizagem da língua escrita: o da alfabetização, pelo qual as crianças compreendem o funcionamento do sistema alfabético de escrita; e o do letramento, pelo qual elas interagem com a diversidade de textos que permeiam o dia-a-dia.

Foi possível perceber, no decorrer da unidade, que tanto em relação à produção textual quanto ao trabalho pós-produção (que envolve a reestruturação e a correção), é preciso aceitar o desafio de uma prática em que, assumindo uma postura dialógica com seus alunos, os professores e professoras possam contribuir para que eles cheguem à almejada competência textual e, por conseqüência, ao uso criativo e crítico das práticas sociais de leitura e escrita.

Conclusão

O conteúdo apresentado no fascículo mostra que, ao desenvolver uma ação pedagógica que possibilite aos alunos a compreensão e uso da língua como forma de interação social, o(a) professor(a) passa a reconhecer a necessidade de renovações no processo de ensino e aprendizagem da língua. Tais renovações vão desde os objetivos propostos para esse ensino até as práticas realizadas em sala de aula, as quais abrangem as mais diferentes e significativas atividades. A meta prioritária, nesse processo, passa a ser o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, da capacidade de o aluno adequar o discurso oral e escrito aos diversos interlocutores e contextos.

Para que essa meta seja atingida, é necessário dar a vez e a voz às crianças (oralmente e por escrito) e garantir que todas elas se expressem, que possam falar de si, de sua família e do mundo. Destinando diariamente momentos para esse fim, você assegura um espaço de troca entre os alunos, e entre eles e você, para que aprendam a manifestar-se de forma clara e organizada, defendendo seus pontos de vista e respeitando os dos outros, convivendo com as diferenças.

RETOMANDO

Tratamos da organização do tempo pedagógico no fascículo 3.

Vale relembrar que, ao vir para a escola, o aluno já tem conhecimentos práticos sobre a língua que utiliza em suas interações cotidianas. Portanto, o referido processo precisa acontecer a partir do cruzamento que o aluno possa fazer entre o que já sabe e o que lhe está sendo ensinado. É assim que cada criança vai construindo a sua teia de relações entre o que já foi aprendido, o contexto de aprendizagem e a própria realidade, descobrindo o sentido do *aprender mais* sobre a língua. E que você passa a entender o significado do *ensinar* a língua para quem já possui uma experiência lingüística que pode ser ampliada e estendida à escrita, favorecendo a inserção dos alunos em práticas reais de leitura e escrita, em práticas de letramento.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Língua Portuguesa, vol.2. Brasília, 1997.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização & lingüística.* São Paulo: Scipione, 1991.

CAVALCATI, Zélia (coord.). *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A *psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médias, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e como construtor do saber. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Conhecimento educacional e formação do professor.* Campinas, SP: Papirus, 1993.

PAZINI, Maria C. *Oficinas de texto: teoria e prática*. In: Proleitura. Ano 5, n. 19, abril de 1998: UNESP, UEM, UEL.

PERRONI, Maria C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROCHA, Ruth. *A Coisa*. (Coleção: As aventuras de Alvinho) São Paulo: FTD, 1996.
SOARES, Magda. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. B. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: ZACCUR. E. (org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SOARES, Magda. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª ANPED: GT Alfabetização, leitura e escrita, outubro de 2003.

SOUZA, Flávio de. *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, Solange Jobim e. I*nfância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VÓVIO, C. L. (coord.). *Viver, aprender: educação de jovens e adultos* (Livro 1). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

SAEB – Prova Brasil
Matriz de Referência
4ª Série do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa

Brasília – 2008

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB)

Coordenação-Geral do Banco Nacional de Itens

Introdução

A questão da qualidade e da eqüidade tem assumido, nos últimos anos, lugar de destaque nas discussões sobre políticas públicas de educação, ressaltando a importância do processo de avaliação, em todos os níveis, para a obtenção de informações sobre a realidade educacional no País.

No âmbito escolar, a avaliação realizada pelo professor, em sala de aula, é uma das etapas do processo ensino-aprendizagem. Diagnostica as necessidades, os interesses e os problemas dos alunos, permitindo aos professores e à escola acompanhar a construção do conhecimento pelo aluno, no início, durante e ao final do processo. Os resultados dessa avaliação subsidiam o professor tanto para planejar atividades de ensino mais adequadas, quanto para definir novos rumos.

A necessidade de obter informações mais gerais sobre a educação no País leva à adoção da avaliação de sistema. Essa avaliação utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos, que garantem sua confiabilidade, para coletar dados sobre o desempenho do aluno e as condições internas e externas que nele interferem.

A análise dos resultados do desempenho do aluno, nesse tipo de avaliação, permite verificar, por extensão, o desempenho da escola e dos sistemas de ensino, para fornecer informações que permitam a adoção de programas e projetos voltados à melhoria da qualidade educacional, uma vez que é função primordial da avaliação de sistema fornecer elementos para subsidiar políticas educacionais adequadas à realidade, em âmbito local, nacional e mesmo internacional.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil

Com a finalidade de fornecer aos gestores dos sistemas de ensino informações que subsidiem o processo de tomada de decisão e elementos para monitorar as políticas públicas de educação no País, surgiu, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb avalia o que os alunos sabem e são capazes de fazer em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas brasileiras. Para tanto, o Saeb utiliza instrumentos específicos: provas aplicadas a alunos de escolas selecionadas, por meio das quais é medido o desempenho acadêmico dos mesmos; questionários, pelos quais são investigados os fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho dos alunos. Por isso, as informações do Saeb permitem a identificação e a análise de aspectos que contextualizam o processo de ensino-aprendizagem em que foram obtidos os resultados de desempenho. Tais dados são levantados por meio da aplicação de questionários aos professores, aos diretores e aos alunos.

Para atingir os objetivos a que se propõe, o Saeb avalia, a cada dois anos, o desempenho cognitivo dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, assim como os fatores associados a esse desempenho. As informações resultantes desses levantamentos permitem, então, fazer associações, correlações, análises e estudos que oferecem um quadro da realidade educacional brasileira.

Desde 2005, foi acrescida ao sistema de avaliação a chamada Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Assim**,** o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, passa a ser composto por dois processos: o de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e o de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada Unidade da Federação e foca as gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb ainda recebe o nome do Saeb em suas divulgações; a Anresc é mais extensa e mais detalhada que a Aneb, pois foca em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, a Anresc recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações e é aplicada a todas as escolas públicas urbanas brasileiras, com mais de 20 alunos na série avaliada.

As Matrizes de Referência do SAEB / Prova Brasil

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. As matrizes descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a avaliar em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que possa ser aferido por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no Saeb e na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

Assim compreendidas, as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Esses elementos estão presentes nos guias ou propostas curriculares dos sistemas de ensino.

As matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais mas foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O INEP consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada, de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas mesmas redes.

As matrizes de referência são a base para a elaboração dos itens dos testes do SAEB e da Prova Brasil. Reitere-se que Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Essa nomenclatura deve-se ao entendimento de que o termo item se refere a questões que abordam, com preponderância, uma única dimensão do conhecimento.

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas que, com descritores, indicam as habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades. Essa associação apresenta um resultado que é a matéria-prima a partir da qual é possível elaborar um item de prova. As respostas dadas pelos alunos a esses itens possibilitam a descrição do nível de desempenho por eles atingido. A partir daí, é dado conhecer o desempenho dos sistemas de ensino.

A preocupação com a articulação interna entre descritores e itens das provas, com vista à sua coerência e à sua consistência, foi determinada pelo objetivo de avaliar, com mais rigor, o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização.

A Matriz de Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa, consoante diretrizes emanadas do Ministério da Educação, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade como ser participante e atuante. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

> *A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.*" [1]

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual.

A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil está estruturada sobre o FOCO LEITURA, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Em relação ao teste de Língua Portuguesa, na perspectiva assumida do texto como objeto de estudo, os descritores têm, como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura.

Os testes de Língua Portuguesa do Saeb, cujo foco é a leitura, têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que, "ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação" (Idem, p. 17).

O texto é, pois, a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades lingüísticas relacionadas a situações concretas. É, portanto, o ponto central da organização das atividades e conteúdos que compõem os testes do Saeb e da Prova Brasil. O próprio texto, que serve de suporte à construção do item, é um dos elementos que determina sua complexidade.

Por fim, convém relembrar que os conhecimentos e competências lingüísticas indicadas nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa estão presentes, de forma consensual, nos currículos das unidades da Federação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses descritores são apresentados em três níveis: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio.

---

[1] **MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.v. 2 Brasília, DF. 1997.p.53.**

Como visto anteriormente, as matrizes de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil estão estruturadas da seguinte forma: na dimensão objeto do *conhecimento*, foram elencados tópicos; na dimensão *competência*, foram elaborados descritores referentes a cada tema ou tópico.
A matriz de Língua Portuguesa do SAEB / Prova Brasil está constituída de seis tópicos:

I – procedimentos de leitura;

II – implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto;

III – relação entre textos;

IV – coerência e coesão no processamento do texto;

V – relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e

VI – variação lingüística.

A cada um destes tópicos estão associados alguns descritores que compõem a matriz de Língua Portuguesa utilizada nas avaliações do Saeb e /ou da Prova Brasil, como segue.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saeb / Prova Brasil Tópicos e Descritores – 4ª Série do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 –Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

VI. Variação Lingüística

D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série
Comentários sobre os Tópicos e Descritores
Exemplos de itens

Tópico I – Procedimentos de leitura

Neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades, como localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado e sim subentendido ou pressuposto.

Os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal. Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras dentro de uma produção textual. Além disso, para a compreensão do que é conotativo e simbólico, é preciso identificar não apenas a idéia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto.

É relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, nesse tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formulada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

A seguir, são apresentados os descritores deste tópico e exemplos de itens a ele relacionados.

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar no texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. Por exemplo, os itens relacionados a esse descritor perguntam diretamente a localização da informação, complementando o que é pedido no enunciado ou relacionando o que é solicitado no enunciado, com a informação no texto.

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, *6 nov. 1993.*

O bicho-pau se parece com

(A) florzinha seca.

(B) folhinha verde.

(C) galhinho seco.

(D) raminho de planta.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.

Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto. Com este descritor, pretende-se verificar se o leitor é capaz de inferir um significado para uma palavra ou expressão que ele desconhece.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios. Por exemplo, dá-se uma expressão ou uma palavra do texto e pergunta-se que sentido ela adquire.

Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS
embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO
Sulfato ferroso ..... 400 mg
Vitamina B1 ..... 280 mg
Vitamina A1 ..... 280 mg
Ácido fólico ..... 0,2 mg
Cálcio F ..... 150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE
O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.
É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES
No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES
Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS
Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA
Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.
Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

(A) as situações contra-indicadas do remédio.

(B) as vitaminas que fazem falta ao homem.

(C) os elementos que formam o remédio.

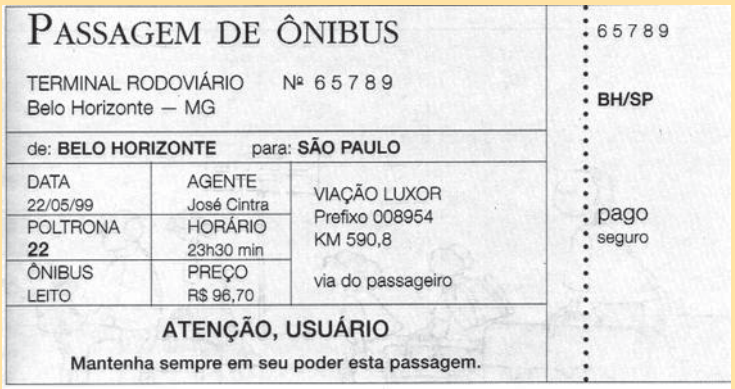
(D) os produtos que causam anemias.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem. Além das informações explicitamente enunciadas, há outras que podem ser pressupostas e, conseqüentemente, inferidas pelo leitor.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer uma idéia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, ele vá deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar esse movimento, são estabelecidas relações entre o texto e o seu contexto pessoal. Por exemplo, solicita-se que o aluno identifique o sentido da ação dos personagens ou o que determinado fato desperta nos personagens, entre outras coisas.



PASSAGEM DE ÔNIBUS

65789

TERMINAL RODOVIÁRIO Nº 65789
Belo Horizonte — MG

BH/SP

de: **BELO HORIZONTE** para: **SÃO PAULO**

DATA	AGENTE	VIAÇÃO LUXOR
22/05/99	José Cintra	Prefixo 008954
POLTRONA	HORÁRIO	KM 590,8
22	23h30 min	pago
ÔNIBUS	PREÇO	seguro
LEITO	R$ 96,70	via do passageiro

ATENÇÃO, USUÁRIO

Mantenha sempre em seu poder esta passagem.

O passageiro vai iniciar a viagem

(A) à noite.

(B) à tarde.

(C) de madrugada.

(D) pela manhã.

D6 – Identificar o tema de um texto.

O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura: “O texto trata de quê?” Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros.

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, à identificação do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal do texto.

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.
Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. *In: Literatura comentada.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que

(A) brincava de amarelinha.

(B) gostava de festas.

(C) subia e descia escadas.

(D) tinha medo de tudo.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

O leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode ser ou bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto e /ou inferindo-as, o que tornaria a tarefa mais difícil.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir partes do texto que são referentes a um fato e partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem. Há itens que solicitam, por exemplo, que o aluno identifique um trecho que expresse um fato ou uma opinião, ou então, dá-se a expressão e pede-se que ele reconheça se é um fato ou uma opinião.

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

"Que delícia", pensou a raposa, "era disso que eu precisava para adoçar a minha boca". E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: "Aposto que estas uvas estão verdes."

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa. htm)

A frase que expressa uma opinião é

(A) **"a raposa passeava por um pomar." (l. 1)**

(B) **"sua atenção foi capturada por um cacho de uvas." (l. 2)**

(C) **"a raposa afastou-se da videira" (l. 5)**

(D) **"Aposto que estas uvas estão verdes" (l. 5-6)**

Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e /ou enunciador na compreensão do texto

Este tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados.

A seguir, são apresentados os descritores deste tópico e exemplos de itens a ele relacionados.

D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos).

Essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges. Por exemplo, é dado um texto não-verbal e pede-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se um texto ilustrado e solicita-se o reconhecimento da relação entre a ilustração e o texto.

Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou

(A) acanhado.

(B) aterrorizado.

(C) decepcionado.

(D) estressado.

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do mesmo: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade.

Eva Furnari

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas —e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, Cabra-cega, inaugurando a coleção Peixe Vivo, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil -FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" —*Trucks* (Ática, 1991), A *bruxa Zelda* e *os* 80 *docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) —setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

http:llcaracal. imaginaria. *cam/autog* rafas/evafurnari/index. html

A finalidade do texto é

(A) apresentar dados sobre vendas de livros.

(B) divulgar os livros de uma autora.

(C) **informar sobre a vida de uma autora.**

(D) instruir sobre o manuseio de livros.

Tópico III – Relação entre textos

Este tópico requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes idéias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, idéias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema; assim, o aluno poderá ter maior compreensão das intenções de quem escreve.

As atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

Essas atividades podem envolver a comparação de textos de diversos gêneros, como os produzidos pelos alunos, os textos extraídos da Internet, de jornais, revistas, livros e textos publicitários, entre outros.

A seguir, são apresentados os descritores deste tópico e exemplos de itens a ele relacionados.

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis satirizadas em histórias em quadrinhos, ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problemas do cotidiano.

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de dois ou mais textos, de mesmo gênero ou de gêneros diferentes, tendo em comum o mesmo tema, para os quais é solicitado o reconhecimento das formas distintas de abordagem. Por exemplo, são apresentados dois textos sobre um determinado assunto e pede-se que o aluno identifique alguma diferença entre eles, ou dois convites, um formal e outro informal e solicita-se que ele reconheça as características comuns ou que os diferenciam.

Texto I

Os cerrados

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despencam de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. *Os cerrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II

Os Pantanais

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: "O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação."

SALDANHA, P. 7. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Os dois textos descrevem

(A) **belezas naturais do Brasil Central.**

(B) animais que habitam os pantanais.

(C) problemas que afetam os cerrados.

(D) rios e cachoeiras de duas regiões.

Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto

O Tópico IV trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão. Considerando que a coerência é a lógica entre as idéias expostas no texto, para que exista coerência é necessário que a idéia apresentada se relacione ao todo textual dentro de uma seqüência e progressão de idéias.

Para que as idéias estejam bem relacionadas, também é preciso que estejam bem interligadas, bem "unidas" por meio de conectivos adequados, ou seja, com vocábulos que têm a finalidade de ligar palavras, locuções, orações e períodos. Dessa forma, as peças que interligam o texto, como pronomes, conjunções e preposições, promovendo o sentido entre as idéias são chamadas

coesão textual. Enfatizamos, nesta série, apenas os pronomes como elementos coesivos. Assim, definiríamos coesão como a organização entre os elementos que articulam as idéias de um texto.

As habilidades a serem desenvolvidas pelos descritores que compõem este tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.

A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes. De acordo com o gênero textual, o leitor tem uma apreensão geral do assunto do texto.

Em relação aos textos narrativos, o leitor necessita identificar os elementos que compõem o texto – narrador, ponto de vista, personagens, enredo, tempo, espaço – e quais são as relações entre eles na construção da narrativa.

A seguir, são apresentados os descritores deste tópico e exemplos de itens a ele relacionados.

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor relacionam-se ao reconhecimento da função dos elementos que dão coesão ao texto. Dessa forma, eles poderão identificar quais palavras estão sendo substituídas e /ou repetidas para facilitar a continuidade do texto e a compreensão do sentido.Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é necessário que o aluno identifique relações entre as partes e as informações do texto como um todo.

O hábito da leitura

"A criança é o pai do homem". A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004. p.7.

No trecho "Ele leva ao mundo inteiro várias notícias..." (l. 8), a palavra sublinhada refere-se ao

(A) carteiro.

(B) jornal.

(C) livro.

(D) poeta.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno que identifique os acontecimentos desencadeadores de fatos apresentados na narrativa, ou seja, o conflito gerador, ou o personagem principal, ou o narrador da história, ou o desfecho da narrativa

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

– Tenho muita pena da pobreza em que você vive - disse.

– Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

– Eu vou para o meu campo - disse o rato do campo quando o perigo passou.

– Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

Alfabetização: livro do aluno 2ª ed. rev. e atual. / Ana Rosa Abreu... [et al.] Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v. : p. 60 v. 3

O problema do rato do mato terminou quando ele

(A) descobriu a despensa da casa.

(B) se empanturrou de comida.

(C) se escondeu dos ratos.

(D) decidiu voltar para o mato.

D8 – Estabelecer a relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno é solicitado a estabelecer relações entre as diversas partes que o compõem, averiguando as relações de causa e efeito, problema e solução, entre outros.

A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer.

Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu.

Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

ROCHA, Ruth. *Fábula de Esopo.* São Paulo, FTD, 1992.

O motivo por que a raposa não conseguiu apanhar as uvas foi que

(A) as uvas ainda estavam verdes.

(B) a parreira era muito alta.

(C) a raposa não quis subir na parreira.

(D) as uvas eram poucas.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se à identificação das relações de coerência (lógico-discursivas) estabelecidas no texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitada ao aluno a identificação de uma determinada relação lógico-discursiva, enfatizada, principalmente, por locuções adverbiais e, por vezes, a identificação dos elementos que explicam essa relação. Por exemplo, pede-se que o aluno indique a expressão que dá uma idéia de lugar, ou vice-versa, dá-se uma expressão e pede ao aluno que reconheça que idéia é estabelecida por ela.

Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.
Mas Pepita não gostava de ser assim.
Ela queria ser grande... bem grandona...
Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada...
Continuava miudinha.
– O que é isso? Uma rede?
Uma rede no rio! Os pescadores!
Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...
Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.
E Pepita?
Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

CONTIJO, Solange A. Fonseca. *Pepita a piaba*. Coleção Miguilim. São Paulo: Nacional, 2004.

No trecho "Lá no fundo do rio, vivia Pepita" (l. 1), a expressão sublinhada dá idéia de

(A) causa.
(B) explicação.
(C) lugar.
(D) tempo.

Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à construção de significados.

Em diferentes gêneros textuais, tais como a propaganda, por exemplo, os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Os poemas também se valem desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto.

Vale destacar que os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte, podem expressar sentidos variados. O ponto de exclamação, por exemplo, nem sempre expressa surpresa. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

A seguir, são apresentados os descritores deste tópico e exemplos de itens a ele relacionados.

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar, no texto, efeitos de ironia ou humor auxiliados pela pontuação, notação ou ainda expressões diferenciadas que se apresentam como suporte para esse reconhecimento.

Essa habilidade é avaliada por meio de textos verbais e não-verbais, sendo muito valorizadas, neste descritor, as tirinhas, que levam o aluno a perceber o sentido irônico ou humorístico do texto, por exemplo, por uma expressão facial da personagem ou por uma expressão verbal inusitada.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?

— Ela não vai não: nós é que vamos nela.

— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?

— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1. p. 76.

Há traço de humor no trecho

(A) "Era uma vez um menino triste, magro". (l. 1)

(B) "ele estava sentado na poeira do caminho". (l. 2)

(C) "quando passou um vigário". (l. 3)

(D) "Ela não vai não: nós é que vamos nela". (l. 5)

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor relaciona-se ao reconhecimento, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos de pontuação ou de outras formas de notação. Em relação aos sinais de pontuação, espera-se que o leitor identifique o efeito decorrente do uso e não a função gramatical da pontuação.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno identifica esses efeitos da pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, entre outros) e notações como tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros e atribui sentido a eles. Por exemplo, é solicitado ao aluno que indique o sentido do uso das reticências, ou do ponto de exclamação em determinado contexto, ou o sentido das aspas, dos parênteses em determinadas expressões.

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos pólos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não
5 fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

No trecho "Vai encarar?" (l.2), o ponto de interrogação tem o efeito de

(A) apresentar.

(B) avisar.

(C) desafiar.

(D) questionar.

Tópico VI – Variação lingüística

Este tópico refere-se às inúmeras manifestações e possibilidades da fala. No domínio do lar, as pessoas exercem papéis sociais de pai, mãe, filho, avó, tio. Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características lingüísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são intergeracionais (geração mais velha /geração mais nova).

A percepção da variação lingüística é essencial para a conscientização lingüística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos lingüísticos distintos dos seus.

É importante além da percepção, as razões dos diferentes usos, quando é utilizada a linguagem formal, a informal, a técnica ou as linguagens relacionadas aos falantes, como por exemplo, a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas.

É necessário transmitirmos ao aluno a noção do valor social que é atribuído a essas variações, sem, no entanto, permitir que ele desvalorize sua realidade ou a de outrem. Essa discussão é fundamental nesse contexto.

A seguir, é apresentado o descritor deste tópico e um exemplo de item a ele relacionado.

D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas lingüísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações lingüísticas que estão presentes na nossa sociedade.

Essa habilidade é avaliada em textos nos quais o aluno é solicitado a identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem formal, informal etc. Por exemplo, nos itens é solicitado que o aluno identifique em que situações são utilizados determinados tipos de linguagem (amigos, autoridades, mães, entre outros), ou de que meio é característico determinada linguagem apresentada.

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: Vejam como eu sei escrever. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001. p. 26-27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) "Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas."

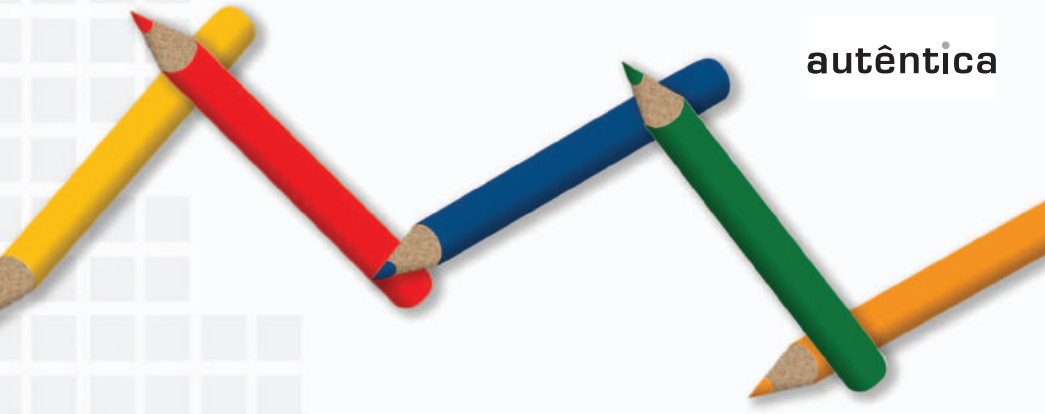
(B) "Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade..."

(C) "Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão."

(D) "Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma..."

Considerações Finais

Tendo em vista que a LEITURA é condição essencial para que se possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que o aluno desenvolva habilidades lingüísticas para que possa ir além da simples decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar *por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo,* ou seja, *ler as entrelinhas*. Pode-se fazer mais: proporcionar ao aluno experiências de leitura que o levem não só a assimilar o que o texto diz, mas também *como* e para *quem* diz (Kato, 1990).



autêntica

Produção de textos na escola

reflexões e práticas no Ensino Fundamental

Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão
(orgs.)

Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Brandão,
Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Morais,
Eliana Borges Correia de Albuquerque,
Kátia Leal Reis de Melo e Telma Ferraz Leal

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

CEEL

Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação : Lydia Bechara

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Telma Ferraz Leal

Ana Carolina Perrusi Brandão

Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

autêntica

CEEL

Copyright © 2006 by Os autores

Capa
Victor Bittow

Editoração eletrônica
Waldênia Alvarenga Santos Ataíde

Revisão
Neide Mendonça

Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino
P964 Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão . 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

152 p.

ISBN 85-7526-191-6

1.Educação-ensino fundamental. I.Leal, Telma Ferraz. II. Brandão, Ana Carolina Perrusi. III.Título.

CDU 37-053.5

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2007

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL
Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.
Recife – Pernambuco – CEP 50670-901
Centro de Educação – Sala 100.
Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

Apresentação **7**

CAPÍTULO 1 – Produção de textos: introdução ao tema **11**
Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo

CAPÍTULO 2 – Produção de textos: uma atividade social e cognitiva **29**
Alexsandro da Silva e Kátia Leal Reis de Melo

CAPÍTULO 3 – É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita **45**
Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão

CAPÍTULO 4 – Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem **65**
Artur Gomes de Morais e Andréa Tereza Brito Ferreira

CAPÍTULO 5 – Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola **81**
Kátia Leal Reis de Melo e Alexsandro da Silva

Capítulo 6 – O contexto escolar de produção de textos **99**
Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal

CAPÍTULO 7 – A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino **119**
Ana Carolina Perrusi Brandão

CAPÍTULO 8 – Produção de textos escritos e análise lingüística na escola **135**
Artur Gomes de Morais e Alexsandro da Silva

Os autores **151**

Apresentação

Em encontros de formação continuada de professores, temos, freqüentemente, debatido questões relativas ao ensino de produção textual na escola. Assim, é comum ouvir de professores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos perguntas como as enumeradas a seguir:

– O que fazer para que meus alunos gostem de escrever?

– Que espécies de textos (gêneros e tipos) devo propor aos meus alunos?

– Basta oferecer várias situações de escrita para que meus alunos aprendam a escrever ou tenho que fazer algo mais?

– Como e por que articular o ensino de leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise lingüística?

– Como ensinar meus alunos a revisar textos?

– É preciso planejar atividades específicas para tratar de cada tipo de dificuldade nos textos de meus alunos?

– Quais são as semelhanças e diferenças entre escrever textos na escola e fora dela?

– O que é mais fácil, escrever a partir de um tema livre ou de um comando mais fechado?

– Como fazer para que os alunos organizem e articulem melhor as idéias no texto e o dividam em parágrafos?

– Por que meus alunos cometem erros relativos a "coisas" que eles já sabem?

Também escutamos, com freqüência, queixas de que, no vestibular, os egressos do Ensino Médio não se saem bem nas redações, assim como reclamam os professores universitários de que os estudantes têm pouca capacidade para expor os conhecimentos construídos. Tais dificuldades são, invariavelmente, atribuídas a falhas no ensino da escrita, que se manifestam desde a Educação Fundamental e que vão crescendo ao longo da escolaridade.

Sabemos que, na escola, o tempo é sempre curto para compartilhar experiências e discutir estratégias para ajudar os alunos a elaborar melhor os textos escritos. Foi para refletir sobre esses temas que organizamos esta obra. Assim, conversamos com professores antes, durante e depois que escrevemos os textos que ora disponibilizamos, com a intenção de tratar questões comuns ao seu dia-a-dia, buscando apresentar uma fundamentação teórica e encaminhamentos didáticos, de modo a ampliar as pistas para um trabalho docente mais consciente, reflexivo e de melhor qualidade.

Em um curso de 40 horas sobre Produção de Textos no Ensino Fundamental, oferecido pelo CEEL e organizado em encontros semanais, fizemos um levantamento das principais dúvidas que os professores participantes tinham para conduzir o ensino da escrita de textos e socializamos saberes e estratégias didáticas. A partir dos relatos de experiência desses professores, que atuavam em escolas públicas da região metropolitana do Recife, e das nossas vivências como formadores de professores, produzimos os capítulos que iremos, agora, apresentar brevemente a vocês.

O capítulo 1, escrito por Telma Leal e Kátia Melo, apresenta uma introdução geral sobre a temática do livro, com exposição de alguns princípios básicos da abordagem sociointeracionista assumidos pelos

autores da obra, e conceitos oriundos da teoria dos gêneros textuais. As autoras defendem, neste texto, que, para escrever bem, é preciso ler muito e com diferentes finalidades.

No capítulo seguinte, Alexsandro Silva e Kátia Melo discutem as noções anunciadas no capítulo anterior, abordando duas dimensões fundamentais da atividade de escrita: a dimensão sociodiscursiva e a dimensão cognitiva, que, segundo os autores, mostram-se sempre inter-relacionadas.

Telma Leal e Ana Carolina Brandão, no capítulo 3, retomando as idéias discutidas nos capítulos anteriores, expõem objetivos didáticos gerais, que não podem deixar de aparecer nos planejamentos dos professores. Tratam tais objetivos em uma perspectiva crítico-construtiva, enfocando, também, a questão da progressão escolar.

No capítulo 4, Artur Morais e Andréa Ferreira abordam a avaliação da produção de textos na escola, com base nos objetivos do ensino e nas concepções de língua e de produção de textos, expostas nos capítulos iniciais. Os autores, ainda, propõem temas para debate, que perpassam o cotidiano dos professores e que, muitas vezes, são vistos com preconceito e de forma superficial.

Dando continuidade às discussões, Kátia Melo e Alexsandro Silva, no capítulo 5, enfocam o tema planejamento do ensino de produção de textos, sintetizando alguns pressupostos indispensáveis para pensar as situações didáticas e para ajudar os alunos a ampliar seus conhecimentos e desenvolver capacidades de escrita.

O capítulo 6 está centrado no processo de escolarização da escrita. Assim, com base na análise de situações didáticas de produção de textos, Eliana Albuquerque e Telma Leal dedicam-se a refletir sobre as especificidades do contexto escolar de produção e sobre a aprendizagem dos gêneros que emergem e circulam na escola, com a finalidade de mediar a construção dos conhecimentos.

No capítulo 7, Ana Carolina Brandão continua falando sobre planejamento do ensino, tendo como eixo de reflexão a questão da revisão textual. Trata dos processos cognitivos e estratégias didáticas que podem ser adotadas para levar os alunos a pensar enquanto escrevem e a revisar o já escrito.

O capítulo 8, de autoria de Artur Morais e Alexsandro Silva, conclui o livro, com a discussão sobre as relações entre análise lingüística e produção de textos: um tópico que, sem dúvida, tem sido um dos focos de tensão no ensino da língua materna.

Sem querermos esgotar os temas relativos ao ensino de produção de textos, esperamos poder contribuir para um aprofundamento dos saberes necessários à atuação docente daqueles que serão os leitores dos textos apresentados neste livro. Esperamos, ainda, poder contar com a participação desses mesmos leitores na reconstrução dos sentidos e na busca de outros saberes para continuarmos este debate.

Telma Leal e Ana Carolina Brandão

Março, 2006.

Capítulo 1

Produção de textos: introdução ao tema

Telma Ferraz Leal
Kátia Leal Reis de Melo

Este é o primeiro capítulo desta obra que pretende discutir sobre os processos de aprendizagem e de ensino de produção de textos. Considerando a complexidade do tema, propomo-nos, nesta introdução, a expor alguns conceitos e princípios gerais que acreditamos serem indispensáveis para que você, leitor(a), saiba quais são nossos pressupostos teóricos e possa antecipar as questões sobre as quais trataremos. Assim, organizamos o capítulo em quatro partes: (1) Produzir textos na escola e fora dela; (2) Escrever o quê?; (3) Então, precisamos ler para escrever melhor!; (4) Considerações finais. Desejamos que você tenha uma boa leitura e possa dar continuidade ao debate que ora delineamos.

1 Produzir textos na escola e fora dela...

> "Escrevo na minha agenda, as coisas que fiz e as coisas que tenho que fazer... Todo dia mando e-mail para o pessoal da Califórnia, converso geralmente com três ou mais pessoas todos os dias no MSN" (Muniky Padilha, 23 anos, fisioterapeuta).

> "Eu costumo escrever e-mails, MSN, ofícios, recados, notas" (Diana Meira, 22 anos, auxiliar administrativa, pedagoga).
>
> "Escrevo Receituário, lista de compras, consultas de pacientes e e-mails." (Maria da Glória C. da Cunha, 59 anos, dentista).

Muniky, Diana e Maria da Glória escrevem, escrevem, escrevem...

Assim como todos nós, escrevem para interagir e agir na sociedade. Realmente, são muitas as situações que nos levam a escrever. Leal e Albuquerque (2005, p. 65-66), na tentativa de organizar o que pensavam sobre esse tema, agruparam as situações de escrita em quatro tipos principais, que, muitas vezes, se sobrepõem:

> (1) situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, através de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, através dos textos epistolares; circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, através dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, através dos textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, através dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, através dos textos publicitários; dentre outros);
>
> (2) situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como as anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
>
> (3) situações voltadas para auto-avaliação e expressão "para si próprio" de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade,

> assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);
>
> (4) situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, dentre outros.

Esses tipos de situações que, como já foi dito, podem se sobrepor, exigem de quem escreve conhecimentos variados de diferentes graus de complexidade e capacidades múltiplas. Exigem, ainda, investimento de tempo e de esforço cognitivo variados, como nos falam Solange, Thompson e Carlos Alberto:

> "A dificuldade que tenho é na correção gramatical do texto. O que me ajudou a produzir textos foi a partir das necessidades dos trabalhos... E também durante a dissertação do mestrado. A leitura de outros textos também facilita no momento da produção" (Solange Laurentino, 41 anos, Cirurgiã Dentista).
>
> "Tenho dificuldades no vocabulário e no uso de palavras repetitivas dentro do texto. O que me fez melhorar no momento da produção de texto foi a leitura de jornais, revistas e livros especializados" (Thompson Nascimento, 24 anos, Estudante).
>
> "Quando comecei a escrever, minha mãe dava as idéias e corrigia os textos" (Carlos Alberto Seal da Cunha, 61 anos, Médico).

Revisão gramatical, seleção vocabular, seleção de conteúdos, dentre outras, são atividades que exigem de quem escreve habilidades e saberes nem sempre desenvolvidos espontaneamente. Para escrever, precisamos aprender sobre a escrita e sobre o que escrevemos. Tanto uma dimensão quanto outra dependem do nosso ingresso ao mundo da escrita, que é muito mais do que aprender a notar palavras no papel. Bernardin (2003) ensina-nos que a entrada na cultura escrita

> não se limita à apropriação do ler-escrever; ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico, posterior, reflexivo, explícito, consciente, que toma a linguagem como objeto, rompendo, assim, com os modos de uso em que ela permanece uma prática que se ignora como tal, que se esquece em seu funcionamento e se funde nos atos, nos acontecimentos e nas situações. Entrar na cultura escrita é modificar sua relação com a linguagem e sua relação com o mundo, é construir para si modos de pensamento que venham ordenar, questionar e, portanto, transformar o que, na experiência cotidiana, pode tanger ao uso e à prática implícitos, não-conscientes. Tal disposição geral em relação às práticas, lingüísticas ou outras, parece acompanhar não somente a construção progressiva dos conhecimentos, mas a elaboração de uma relação com o saber que permite construir o mundo e a experiência como objetos de conhecimento e a si mesmo como sujeito conhecedor (p. 15)

Dialogando com esse autor, podemos afirmar que a entrada no mundo da escrita dá-se de diversas maneiras, independentemente de termos domínio autônomo para ler e escrever textos. As crianças e os adultos não-alfabetizados entram no mundo da escrita quando se deparam com textos lidos por outras pessoas, como ocorre no jornal televisivo, nas atividades em que os pais lêem livrinhos de história; nas situações em que um colega de trabalho lê as instruções de uma tarefa a ser executada, nos momentos em que a mãe lê e faz a receita de uma comida em casa, nas situações em que recebem cartas, cartões, ou até quando vêem o pai ou a mãe receberem correspondências. Há uma curiosidade tanto da criança como do adulto em saber o que está escrito, para quem foi escrito e por quê.

Por outro lado, o autor alerta que, ao entrar no mundo da escrita, operamos com a língua de modo diferente, fazendo-a objeto de atenção e manipulação. Acrescemos a essa observação a nota de que, quando o acesso autônomo é possibilitado, a consciência acerca das unidades lingüísticas (palavras, frases, por exemplo) e a reflexão sobre a forma textual ocorrem de modo mais recorrente, autorizando o

indivíduo a decidir de modo mais consciente sobre as maneiras de organizar o conteúdo textual[1].

Sendo assim, iniciamos nossa conversa a partir de três pressupostos fundamentais: (1) o ingresso no mundo da escrita ocorre mesmo antes de os alunos terem se apropriado da escrita alfabética; (2) no entanto, a apropriação do sistema alfabético possibilita maior reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo; (3) diferentes situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos. Portanto, propomos que, para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos. Além disso, sugerimos que as crianças, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita.

Tais recomendações advêm da constatação de que, em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados.

Tardelli (2002), ao observar aulas em 57 turmas de 3ª, 5ª, 7ª e 8ª séries, de 14 escolas públicas, estaduais e municipais de ensino, e uma particular, em São Paulo (1125 horas de aulas gravadas), constatou que, nessas escolas,

> os trabalhos redacionais ficam vinculados à orientação do manual a que o professor se submete e geralmente finalizam uma unidade pedagógica, a partir da seqüência: leitura do

[1] Não podemos, no entanto, considerar que os que não-alfabetizados sejam incapazes de refletir e manipular as maneiras de organizar os textos. Pretendemos apenas evidenciar que, quando temos autonomia na leitura, podemos segmentar o texto em partes, relendo trechos, pulando pedaços, voltando ao já lido. Os não-alfabetizados dependem de um leitor-mediador que possa fazer essas retomadas. Sem dúvida, quando estamos ouvindo o texto lido por outra pessoa, precisamos sobrecarregar mais a memória para analisar não apenas o conteúdo textual, mas também a forma de dizer, ou seja, a seqüência lingüística.

> texto, interpretação, gramática, redação. Por outro lado, a produção é escassa, mesmo na disciplina responsável pelo ensino da língua materna. É interessante notar que, conforme o questionário aplicado pelos pesquisadores nas escolas observadas, os alunos produzem muitos textos 'fora das atividades de obrigação escolar (pp. 39-40).

Foi observado que os alunos fora da escola escreviam cartas, cartões, diários, bilhetes, poesias, agendas, músicas, dentre outros. Infelizmente, tais experiências de escrita dos alunos fora da escola não eram consideradas no contexto de ensino. A autora salienta ainda que "a circulação de textos produzidos por alunos era quase inexistente, acentuando-se ainda mais nas aulas de português, onde o único interlocutor era o professor" (p. 40), ou seja, fora da escola, os alunos tinham mais chances de vivenciar as experiências de escrever textos, antecipando reações de seus interlocutores, do que na escola.

Resultados descritos por Leal (2003) em um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas no Recife também evidenciaram que nem sempre os professores têm clareza da necessidade de um ensino sistemático de produção de textos, que possibilite ao aluno vivenciar situações freqüentes de escrita. A pesquisadora indagou sobre a freqüência com que os professores realizavam atividades de produção de textos. Dentre os nove professores que participaram da pesquisa, dois afirmaram que tal atividade não é sistemática e que eles não sabiam prever quando iriam trabalhar produção de textos. Tais docentes não concebiam que produzir textos é uma atividade complexa, que exige uma ação pedagógica específica e freqüente em sala de aula. Sete professores disseram que têm uma regularidade quanto a tal atividade, só que, enquanto dois professores achavam que era suficiente realizar produção de textos semestralmente ou mensalmente, o que os aproximava dos que não tinham sistematicidade no ensino de produção de textos escritos, cinco já consideravam que era necessária uma freqüência maior para que os alunos aprendessem a escrever, ou seja, que os estudantes precisariam escrever textos, pelo menos, uma vez por semana.

Diferentemente do que pensam alguns professores, a freqüência com que escrevemos é fundamental para que possamos desenvolver as capacidades que são imprescindíveis para produzir textos (falaremos mais sobre essas capacidades nos capítulos 2 e 3). Mas isso não é suficiente: é preciso que tenhamos boas situações de escrita. Sobre esse tema, trataremos nos capítulos 5 e 6. No momento, para dar continuidade a essa discussão com maior propriedade, consideramos imprescindível tratarmos um pouco sobre os conceitos e concepções de texto que estamos adotando nesta obra. Faremos isso a seguir.

2 Escrever o quê?

Afinal, o que produzimos no dia-a-dia? Vários gêneros textuais foram citados no início desse capítulo (agenda, MSN, e-mail, ofício, recado, receituário, lista de compras, bilhete). Por estarmos inseridos no mundo da escrita, referimo-nos aos textos, categorizando-os, agrupando-os. Fazemos isso porque somos capazes de reconhecer características que aproximam alguns textos entre si e os afastam de outros. Somos capazes de abrir um jornal e dizer quais textos que lá estão são notícias e quais são anúncios classificados. Somos capazes de selecionar uma receita culinária quando precisamos fazer um bolo. Somos capazes de atender a comandos de escrita de textos em que são indicados gêneros conhecidos (escreva uma carta, escreva um bilhete, escreva uma manchete de jornal), ou seja, nós interagimos através de gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos a partir desse tipo de agrupamento.

Isso acontece porque, como foi proposto por Bakhtin (2000, p. 279), "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados". Assim, os grupos sociais, diante das diferentes situações de interação, criam formas de construir os textos, que vão se consolidando e servindo como fonte de referência para a produção de novos textos, que precisem ser construídos em situações semelhantes àquelas.

Marcuschi (2002, pp. 22-23) refere-se aos gêneros textuais como:

> uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio – comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal.

Esse conceito muitas vezes é confundido com o conceito de tipo textual. Nesta obra, adotamos a definição de tipo textual como:

> uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Os tipos textuais, portanto, compõem os textos, estruturando-os segundo as características dos gêneros textuais adotados em determinada situação de interlocução. Se tomarmos como exemplo um conto, podemos dizer que ele é predominantemente narrativo (conta uma história, seqüenciando acontecimentos que são cronologicamente ordenados), podendo conter trechos que são descritivos (descrição de cenas, de personagens, de objetos) e diálogos que podem inserir falas de personagens, argumentando sobre suas opiniões, ou trechos injuntivos, em que esses personagens descrevem ações. Assim, o gênero textual "conto", cujo tipo textual dominante é o "narrativo", geralmente é composto também por outros tipos textuais, tais como a descrição e a argumentação.

Na verdade, os tipos textuais fazem parte dos textos e raramente aparecem sozinhos, ou seja, os textos, via de regra, são heterogêneos quanto aos tipos, conforme exemplificamos acima. Eles, em geral, são produzidos a partir da adoção de um gênero textual, que é, quase sempre, composto por mais de um tipo textual. Por esse motivo, Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) afirmam que os gêneros textuais funcionam

como “um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem”, ou seja, como os textos que circulam na sociedade têm semelhanças entre si e são adotados em situações cujas finalidades são também semelhantes, então os indivíduos, ao participarem das situações de interação, começam, mesmo que nem sempre de forma consciente, a aprender sobre as características dos textos que são produzidos naquelas situações.

Todorov (1980, p. 49), a esse respeito, diz que os gêneros textuais funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os que escrevem textos, ou seja, quando temos necessidade de ler um texto para atingir determinado objetivo, buscamos exemplares de gêneros textuais que atendem a essa finalidade. Por exemplo, se queremos fazer um bolo, procuramos uma receita culinária, que é o gênero mais comum nesse tipo de situação e, por termos participado de outras situações em que nos deparamos com receitas culinárias, sabemos como ela se organiza e os tipos de informações que encontraremos lá. Por outro lado, quando precisamos produzir um texto, buscamos, na nossa memória, conhecimentos sobre como os textos escritos naquele tipo de situação se organizam. Por exemplo, se queremos contar alguma novidade a alguém que está distante e que não dispõe de telefone naquele momento ou cuja ligação telefônica seria muito cara, escrevemos uma carta ou um e-mail. Por termos visto outras cartas ou e-mails que tenham sido escritos com finalidades similares, sabemos quais são suas características mais recorrentes.

No entanto, não podemos deixar de lembrar que também podemos encontrar textos híbridos quanto à adoção do gênero textual. Nesses textos, podemos identificar características de mais de um gênero (por exemplo, podemos escrever uma carta para alguém contendo trechos escritos em forma de poema ou uma propaganda em forma de relato pessoal). Assim, consideramos que os textos são, por outro lado, singulares, ou seja, são organizados em consonância com as condições em que estão sendo produzidos. Com isso, estamos salientando que, para compor textos, as pessoas adotam gêneros textuais, cujas características foram apropriadas a partir de experiências anteriores em que

exemplares de tais gêneros circularam e adaptam tais conhecimentos para atender à finalidade proposta e aos destinatários representados. Tais adaptações, por outro lado, sofrem as restrições do tempo disponível para a composição do texto e do espaço social onde o texto está sendo produzido e onde circulará (não podemos utilizar determinadas palavras na igreja ou na escola, por exemplo).

Assim, adotamos, como Bronckart (1999, 71), a concepção de que:

> (...) a noção de texto designa toda unidade de produção da linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção da linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior.

Considerando essa abordagem teórica, fundamentada na perspectiva sociointeracionista, concebemos que, para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita.

Concordamos com Kaufman e Rodríguez (1995), portanto, quando afirmam que é dever da escola que todos os seus egressos sejam pessoas que escrevem, isto é, "sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranqüilidade e autonomia" (p. 3). E, em sendo assim, é indiscutível que os produtores de texto não se formam apenas através do contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências escolares, mas também com a leitura de diferentes textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos, como já referido anteriormente (prescrever um remédio a um doente, comunicar-se via e-mail com pessoas que estão em outro lugar, anotar o que precisamos fazer durante a semana para não esquecermos, etc.). No entanto, isso não significa descartar,

a priori, todos os textos escolares. Alguns destes textos – usados convenientemente – podem favorecer os trabalhos de produção e de compreensão.

3 Então, precisamos ler para escrever melhor!

Se partirmos do princípio de que o ensino da produção de textos deve ser guiado por uma teoria sociointeracionista da linguagem, em que temos como objetivo didático fundamental levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela; e se considerarmos que, quando escrevemos um texto, resgatamos os conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos usados em situações semelhantes à que nos deparamos naquele momento, então, para aprender a escrever, é necessário ler (e ler muito!).

Assim, defendemos que aprendemos muito através da interação com diferentes materiais gráficos, quando participamos de situações em que a escrita adquire significação. Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos. Numerosas pesquisas têm mostrado a existência de altos índices de correlação entre escutar, ler e aprender a ler e a escrever (WELLS, 1988).

Não estamos, com isso, afirmando que quem lê muito escreve bem. Na verdade, sabemos que não é bem assim. Há pessoas que lêem muito e têm dificuldades para produzir textos. Por outro lado, nós podemos ter facilidade para escrever textos adotando determinados gêneros (carta, por exemplo), mas termos dificuldade para escrever outros gêneros (poema, por exemplo). Defendemos, portanto, que a leitura é primordial, mas que é necessário promover muitas situações de produção de textos, como iremos debater ao longo desta obra.

Neste momento, no entanto, buscaremos refletir sobre as relações entre ler e produzir textos. Para dar continuidade à discussão, podemos citar dois grandes motivos para articularmos a leitura e a produção de textos na escola. Um primeiro é que, para escrevermos,

precisamos ter o que dizer. Para que tenhamos o que dizer, precisamos construir conhecimentos, que podem ser adquiridos através da leitura. O segundo motivo, já discutido neste capítulo, é que, se tivermos familiaridade com uma boa diversidade de gêneros textuais, teremos mais condições de adotar os gêneros mais adequados para atender às nossas finalidades.

Em relação ao primeiro motivo arrolado acima, podemos retomar o que foi dito por Zayas e Esteves (2004, p. 103):

> Com efeito, a capacidade de planejar os conteúdos de um texto relaciona-se com a capacidade de selecionar a informação relevante de outros textos. Isso é o que acontece quando, para compor um texto, busca-se informação em outros.

Se tomarmos como ponto de partida as idéias de Bakhtin, podemos afirmar que todo texto é uma resposta a outros textos. Mesmo que explicitamente não façamos referência a outros autores, estaremos, na realidade, dialogando com eles e usando informações e idéias que já foram, de algum modo, veiculadas em outros momentos, seja através dos textos orais, seja por meio de textos escritos.

Temos que considerar, por exemplo, que a leitura sobre determinado tema nos dota de conhecimentos que favorecem a escrita de textos que tenham finalidades relacionadas a esse tema ou temas correlatos. Mesmo se considerarmos textos que não são da esfera acadêmico-científica ou jornalística, que exigem mais claramente a inserção de informações sobre as temáticas que são foco do texto, podemos nos favorecer de leituras anteriores para utilização de um vocabulário mais diversificado e específico do tipo de evento comunicativo, como acontece com os textos instrucionais, ou para inserir cenários e caracterizar personagens em textos literários, para tornar o texto mais atraente.

O exemplo levantado por Tardelli (2002), descrito a seguir, pode mostrar uma situação escolar em que um texto propiciou a escrita de outro texto (de gênero diferente), que dialogavam quanto à temática escolhida.

Tardelli (2002) relata que observou uma seqüência didática conduzida em uma classe de 8ª série de uma escola pública em São Paulo.

A professora iniciou a seqüência com a leitura de uma notícia de jornal de que uma criança de 9 anos tinha caído em um poço abandonado, próximo ao barraco onde morava, e que tinha passado cerca de uma hora lá dentro. A partir dessa leitura, a professora comentou que aquele texto era uma notícia, destacando que havia nesse texto predominância de uma narração objetiva, para veiculação de um fato. Solicitou, então, aos alunos: '*Agora você vai viver essa cena e revesti-la de subjetividade, procurando dar, à sua narração, um valor literário, artístico. Assuma a figura do menino e conte o caso em primeira pessoa"* (p. 71). Para ajudar os alunos, a professora deu algumas "dicas" para a escritura do texto:

> 1. Comece antes do acidente; você está brincando nas imediações de sua pobre casa. Revele algumas preocupações que são próprias de meninos dessa idade; imagine algum problema, alguma travessura que o deixa meio aflito, etc; 2. Conte todos os pormenores da queda: a sensação, gritos, raspões, a água, a sufocação, a tentativa de ficar à tona, a friagem, a escuridão (que tem uma boca aberta no alto). Alguém o viu cair? Você teve de gritar para que alguém percebesse o que aconteceu?; 3. Atente para o fato de que o importante é manter a cabeça fora d'água. Pense no que seria de você se tivesse caído de cabeça para baixo, num poço tão estreito!; 4. Pense no esforço por subir; o limo escorregadio. (p. 71)

A professora sugeriu, então, que o texto fosse escrito em três momentos: a queda propriamente dita, as sensações dentro do poço e a saída do poço. A professora recolheu os textos e, na aula seguinte, entregou-os para que os autores, em grupos, relessem e avaliassem os textos. Os critérios sugeridos pela professora foram: "*respeitar os três movimentos dados; verificar se houve coerência no desenvolvimento da narrativa; observar os erros gramaticais*" (p. 72). Solicitou, ainda, que cada grupo escolhesse o melhor texto para ser lido para a classe.

Observamos, nessa seqüência, que a professora, a partir da leitura de um texto jornalístico (notícia), sugeriu que os alunos penetrassem em outra esfera de interlocução, a literária. Para isso, a

docente buscou marcar algumas diferenças entre os gêneros em foco (notícia para a leitura; conto para a produção do texto), ou seja, a partir de uma esfera de interlocução de natureza mais informativa, como é a jornalística, que trata de dados da realidade e tem compromisso com o que é verídico, a professora propôs a escrita em um estilo literário, que, embora baseado em fato verídico, possa ter uma dimensão mais fictícia, tal como acontece com inúmeras novelas, obras teatrais, dentre outros gêneros literários que são baseados em fatos reais, mas não se limitam a informar sobre os dados, nem assumem o compromisso de se aterem aos fatos tal como eles aconteceram na realidade. A pesquisadora, ao analisar tal experiência, conta-nos que:

> Foi notório o interesse dos alunos durante o desenrolar das discussões, o envolvimento com a atividade e até mesmo certa argúcia em intuir – ainda que não soubessem explicar adequadamente – os pontos positivos e as falhas de um texto. Há que se destacar também o fato de ter a professora dado oportunidade para a circulação dos trabalhos, a interlocução em sala de aula, uma vez que as condições de produção condicionam o próprio dizer, pois, pela teoria bakhtiniana, o destinatário é constitutivo da enunciação; o diálogo se estabeleceu não apenas com o outro, o interlocutor, mas com outros textos, entre os quais a notícia de jornal extraída do livro didático. (p. 79-80)

Como já anunciamos, a segunda razão para promovermos muitas situações de leitura de textos na escola é que a familiaridade com diferentes espécies textuais pode dar munição para que os alunos adotem gêneros textuais propícios às finalidades dos textos e tenham modelos de textos indexados na memória que tornem a tarefa de escrita mais fácil. A partir desses conhecimentos e desses modelos, os produtores podem, inclusive, manipular características de gêneros distintos para criar estruturas textuais diferentes, experimentando novos estilos.

O exemplo abaixo, relatado pela professora Gilvani Pilé, da Escola Municipal Casa Amarela, no Recife, numa sala de 1º ano

do 2º ciclo, mostra como a familiarização com o gênero textual é importante no momento da escrita do texto. Os alunos tinham o objetivo de construir um "livrinho artesanal", a ser trocado com alunos do 2º ano do 2º ciclo, de uma outra escola Municipal no bairro de Santo Amaro:

> Para dar início à atividade planejada, entreguei a cada aluno a fábula "A raposa e as Uvas" e solicitei que fizessem uma leitura silenciosa. Ao término da leitura silenciosa, fizemos uma outra (...). Em seguida, lancei o desafio para que em grupo de quatro participantes procurassem produzir uma fábula. Porém a produção não foi satisfatória, tendo em vista que as narrações fugiram das características do gênero, principalmente no que se refere ao ensinamento moral. No dia seguinte, apresentei outra fábula – "Assembléia dos ratos"-, que foi lida silenciosamente e depois em voz alta, de modo compartilhado, questionando acerca das similaridades com a fábula vista anteriormente. Após a identificação das similaridades, li outras três fábulas e ao passo que eu ia lendo, já fazíamos as discussões e considerações. Foram elas: "O galo que logrou a raposa", "A coruja e a águia" e "O urso e os viajantes". Em seguida, pedi que citassem outros ensinamentos que conhecessem e saí listando-os na lousa. Quando chegamos a cerca de 10 ensinamentos, solicitei que formassem duplas e construíssem uma fábula, utilizando um dos ensinamentos listados (...) Depois de certo tempo, eles produziram a fábula e, à medida que iam lendo para mim, eu já levantava alguns questionamentos acerca da organização das frases, fala dos personagens, a ortografia, etc. Os alunos prontamente corrigiram o que consideravam não estar correto. Desta feita, a produção apresentou um resultado mais satisfatório, tendo em vista que as narrativas já traziam as características do gênero solicitado.

Como foi relatado pela professora, a leitura de uma fábula não foi suficiente para que os alunos pudessem apreender como escreveriam uma outra fábula. Foi necessário um contato mais efetivo para que eles se sentissem mais familiarizados com o gênero e escrevessem seus próprios textos.

4 Considerações finais

Neste capítulo introdutório, tínhamos alguns objetivos que esperamos ter alcançado. Inicialmente, buscamos apresentar os conceitos de gênero e tipo textual, que serão muito utilizados ao longo da obra. Queríamos dizer que um trabalho de fato sociointeracionista requer um contato com situações contextualizadas e que possam representar diferentes esferas de interação social.

Além disso, queríamos também mostrar que, ao trabalharmos com diferentes gêneros textuais, podemos organizar o ensino de modo a garantir que haja diversificação de tipos textuais e de práticas de uso da linguagem. Na nossa concepção, no entanto, essa garantia só poderá ocorrer se percebermos a importância de termos modelos para a escrita dos textos, ou seja, para aprendermos a escrever, precisamos ler textos variados, para construirmos uma bagagem de conhecimentos temáticos e de conhecimentos relativos às características dos vários gêneros textuais. Em suma, queríamos deixar claro que consideramos que a leitura é essencial para a aprendizagem da escrita.

Para não corrermos o risco de distanciarmos nosso discurso do cotidiano escolar, buscamos mostrar exemplos retirados de relatos de pesquisa e de depoimentos de professoras, que evidenciam as relações entre os processos de leitura e de produção de textos e as implicações para o ensino. Esperamos, outrossim, que, a partir dessa leitura, outras sejam realizadas, a fim de que o diálogo continue.

Referências

BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal.* 3ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita.* Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRONCKART, Jean – Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEAL, Telma F. & ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. Em Brandão, Ana Carolina & Rosa, Ester. *Leitura e produção de textos na alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2003.

MARCHUSCHI, Luiz. A. Gêneros textuais: definição e textualidade: Em: Dionísio, A. P.; Machado, A. R. & Bezerra. M. A. *Gêneros textuais e ensino* Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002. p. 19 a 36.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED, nº 11,* 1999. 5-16.

TARDELLI, Marlete C. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula.* São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso.* 1ª Ed. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

WELLS, G. Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia,1988.

ZAYAS, Felipe & ESTEVES, Pilar P. A língua e a literatura no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Em Cool, César & Martín, Elena. (org.) *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.* Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. 0

Capítulo 2

Produção de textos: uma atividade social e cognitiva

Alexsandro da Silva
Kátia Leal Reis de Melo

Como indica o título deste capítulo, a produção de textos é uma atividade não somente cognitiva, mas também social. Em outras palavras, considera-se, nessa discussão, de um lado, as condições de produção dos textos e, de outro, os processos cognitivos envolvidos nessa atividade. Desse modo, dedicar-nos-emos à discussão dessas duas instâncias e das relações entre elas. Começaremos tratando das condições de produção de textos.

1 Condições de produção de textos no dia-a-dia e na escola

No dia-a-dia, escrevemos em diversas situações de interação comunicativa, conforme discutimos no capítulo 1. Nessas ocasiões, como vimos, adotamos gêneros textuais os mais variados, como cartas, bilhetes, e-mails, listas de compras, entre outros, adaptando-os à situação em que nos encontramos. Se observarmos detidamente essas

ocasiões, certamente chegaremos à conclusão que as pessoas escrevem sempre com a intenção de interagirem na sociedade. De acordo com Antunes (2003),

> Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam (p. 48).

Escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo. Em outras palavras, como esclarecem Góes e Smolka (1992), "(...) ao escrever, o sujeito enuncia o seu pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos" (p. 55).

Observando mais detalhadamente o que as pessoas escrevem no dia-a-dia, damo-nos conta de que elas não escrevem sem uma intenção e um destinatário concreto. Elas escrevem, por exemplo, para convidar um amigo para um aniversário, para avisar aos colegas de trabalho que não poderão comparecer a uma reunião, para não se esquecerem do dia e da hora de um compromisso, para informar os outros acerca de um determinado assunto, entre outros tantos exemplos.

Desse modo, na escrita de um texto, é necessário que se tenha não somente *o que* escrever, mas também *para que* e *para quem* escrever (GERALDI, 1997). Essas informações servirão, então, para orientar tanto a escolha do gênero de texto como a dos recursos lingüísticos a serem adotados. Em outros termos, o escritor selecionará o

gênero e os recursos lingüísticos mais adequados ao(s) objetivo(s) e ao(s) interlocutor(es) visados. Por exemplo, se necessito comunicar-me com uma instituição e solicitar informações sobre um assunto de meu interesse, poderei produzir uma carta ou um e-mail e, ao escrever, usarei determinadas palavras e não outras, construirei as orações e os períodos de um modo e não de outro, assim como observarei o atendimento às normas gramaticais de um certo modo e não de outro, etc. Tentarei sempre adequar o texto à finalidade e ao interlocutor a que ele se destina.

Este texto que você está lendo agora, por exemplo, visa a subsidiar a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, mais precisamente a de professores que têm como uma de suas atribuições ensinar a escrever textos. Por isso foi adotado, como gênero adequado a essa finalidade, o *artigo de divulgação científica*, e as escolhas nele materializadas – desde a seleção de palavras até a seleção dos temas abordados –aconteceram levando em conta o gênero, nossos interlocutores e propósitos.

Reflitamos sobre um outro ponto: embora se destine a professores, este texto tem também outros interlocutores, como os estudiosos interessados no assunto. Sabemos, entretanto, que não é a mesma coisa escrever um texto sobre determinado tema – como o deste capítulo – destinado a pesquisadores nesse assunto e a professores. No primeiro caso, normalmente, a discussão centra-se na análise dos resultados de um estudo desenvolvido. No outro, as implicações dos estudos acerca do tema para o ensino e as estratégias didáticas constituem um ponto primordial da discussão.

Bronckart (1999), adotando o interacionismo sociodiscursivo como modelo teórico, observa que, na realidade, são muitos os elementos que exercem uma influência sobre o modo como o texto que produzimos é organizado. Ele designa esse conjunto de elementos (ou de parâmetros) de "contexto de produção" e inclui nele tanto o *contexto físico* como o *contexto sociosubjetivo*.

Segundo esse autor, todo texto é resultado, então, de uma ação desenvolvida em um contexto físico, isto é, é resultado de uma ação

situada nas coordenadas do espaço e do tempo. Nesse contexto, encontram-se delimitados os seguintes parâmetros:

> O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
>
> O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
>
> O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
>
> O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999, p. 93).

Por outro lado, esse mesmo autor também considera que todo texto se insere no quadro das atividades de uma determinada formação social e de uma determinada forma de interação comunicativa. Esse contexto, denominado de sociosubjetivo, compõe-se dos parâmetros a seguir indicados:

> O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.)?
>
> A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.)?
>
> A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.)?
>
> O objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 1999, p. 94).

Para produzir um texto pertinente a uma determinada situação de interação comunicativa, é necessário, então, construir representações

adequadas acerca dessa situação. Como vimos, essas representações incidem sobre e, de certo modo, determinam a maneira de organizar e de estruturar o texto concreto que é produzido. Por outro lado, como observa Bronckart (1999), essas representações constituem, na verdade, uma base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas, tais como a escolha do gênero de texto e dos recursos lingüísticos que serão usados, conforme já discutimos anteriormente. A esse respeito, Leal (2003b, p. 02) destaca que

> (...) o agente representa a situação em que o texto emerge, procurando delimitar o objetivo a que se propõe, antecipar as reações dos leitores que pretende atingir e atender às restrições impostas pelas condições concretas de produção (tempo, suporte textual, práticas culturais).

Se redirecionamos a nossa discussão para o contexto escolar, precisamos refletir sobre as seguintes questões: como a produção de textos tem sido tratada na escola? Como articular as práticas escolares de produção de textos com aquelas que acontecem fora da escola?

Concebemos, de entrada, que, na escola, as atividades de produção de textos devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extra-escolares. Parece-nos necessário que, nessa instituição, os alunos escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade, já que isso, certamente, dará mais sentido às atividades escolares de escrita de textos. Se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola.

No entanto, nesse ambiente, as práticas de produção de textos têm, muitas vezes, se distanciado daquelas que acontecem nas diversas situações de interação comunicativa mediadas pela escrita, convertendo-se em um mero exercício descontextualizado. É a esse processo que Soares (2004) denomina de (des)aprendizagem das funções da escrita:

> A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real. (p. 73).

Assim, em muitas ocasiões, escreve-se, no contexto escolar, sem que se tenha uma finalidade que oriente e estimule a atividade e sem que se tenha para quem escrever. Na realidade, podemos ver a questão sob outra ótica: na escola, os alunos escrevem – na maioria das vezes, senão sempre –, *para aprender a escrever*, e os seus textos têm com destinatário quase invariável *o professor*. É a isso que Góes e Smolka (1992) estão se referindo quando explicitam que:

> O propósito é o exercício; o destinatário é o professor, que vai corrigir e avaliar segundo certos critérios; a conseqüência é a informação sobre a qualidade do desempenho na tarefa. Empobrece-se a noção de interação e estreitam-se as possibilidades de destinação e repercussão do que foi escrito. (p. 63).

Precisamos esclarecer que não estamos sugerindo que, na escola, os alunos não deveriam escrever para aprender a escrever textos ou que não devessem ter o professor como interlocutor de suas produções escritas. Na verdade, isso é inevitável e, até mesmo, necessário. Ensinar a escrever é uma das responsabilidades mais importantes da escola, e essa instituição não pode deixar de assumir essa atribuição.

Soares (1999) comenta que a escolarização de conhecimentos é um processo inevitável e necessário, e é, inclusive, intrínseco à escola. Na verdade, segundo ela, a questão não está em escolarizar ou não os conhecimentos, mas em escolarizá-los de maneira adequada. Nessa perspectiva, a inadequada escolarização de conhecimentos é que pode e deve ser criticada e não a escolarização em si.

O que estamos sugerindo é que, nessa instituição, os alunos *também* podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas. Paralelamente a isso, sabemos que os alunos estarão escrevendo também para aprender a escrever e, nesse caso, o professor será, necessariamente, interlocutor de seus textos (cf. LEAL & MORAIS, 2004). Essa importante discussão será tratada em maiores detalhes no capítulo 6, dedicado à análise do contexto escolar de produção de textos. Retomemos, de momento, nossa reflexão mais geral sobre como negociar com os alunos adequadas condições de produção de textos na escola.

O relato apresentado a seguir constitui uma tentativa de mostrar que, no contexto escolar, as práticas de produção de textos podem ser similares àquelas que acontecem "além dos muros da escola". Vejamos a experiência da professora Seine Reinaux da Cunha e Silva, da Escola Municipal Prof. Ricardo Gama, no Recife – PE, com sua turma de 1º ano do 2º ciclo[1]:

> No começo do semestre, iniciei o trabalho de escrita de cartas com o intuito de os alunos vivenciarem a escrita desse gênero para um interlocutor fora da comunidade escolar. O objetivo dessa atividade de produção de texto era escrever para um leitor que não fosse a professora ou colegas da sala e, assim, aproximar os estudantes [...] desse gênero epistolar.
>
> A princípio, trabalhei a mensagem do texto e sua clareza. Em seguida, escrevemos cartas coletivas para o nosso diretor, com alguns pedidos de melhorias para nossa instituição, e também para o prefeito João Paulo, pedindo propagandas na TV sobre o referendo e outras cartas individuais para amigos da sala de aula ou pessoas da comunidade escolar. Durante esse processo, estruturamos alguns aspectos do gênero carta, como a data, a saudação, a introdução, a mensagem e a despedida.

[1] As professoras mencionadas neste capítulo participaram do Curso Produção de Textos no Ensino Fundamental promovido pelo CEEL/ UFPE, no segundo semestre de 2005. Como as demais cursistas, elas colaboraram para a produção desta obra, relatando experiências, dando depoimentos e planejando conjuntamente o ensino de produção de textos em suas turmas.

> Depois de trabalharmos algumas vezes, combinamos que cada criança iria escolher uma pessoa da família que morasse longe para escrever e enviarmos pelo correio.
>
> Algumas observações: o estímulo de escrever para outro que não fosse da esfera grupo-classe motivou-os bastante; mesmo com a demanda de algumas atividades antes, estas não foram suficientes para garantir que os alunos se tornassem competentes nesse gênero. Mas fiz um trabalho de aproximação tanto de conhecer como iniciar a escrita do mesmo; a expectativa de escrever e mandar pelo correio foi muito boa (a funcionalidade para a produção de texto é um dos fatores de motivação para tal atividade).

Nesse relato, a professora evidencia claramente uma preocupação com a produção de textos em situações significativas de comunicação. Desse modo, solicitou que os alunos escrevessem tendo uma finalidade e um interlocutor claros, como na situação em que escreveram uma carta ao diretor da escola, solicitando melhorias na instituição em que estudavam. A docente ressalta que situações como essa motivaram bastante os alunos a escrever, pois nelas eles estavam escrevendo a um destinatário que não era (somente) nem a professora, nem os colegas de turma.

2 Os processos cognitivos envolvidos na produção de textos escritos

Discutidas e definidas as questões relativas aos aspectos sociocomunicativos (para quê – propósito; para quem – destinatário; o quê – conteúdo; como – formato), as quais dizem respeito à interação e contextualizam a produção de textos, precisamos refletir sobre outras, que estão intrinsecamente ligadas aos aspectos cognitivos e se referem ao campo psicológico da atividade intelectual do processo de produção: gerar, selecionar e organizar idéias; esboçar em uma primeira versão; revisar; editar em uma versão final.

Produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: lingüísticos, cognitivos e

sociais. O escritor se depara com a necessidade de *gerar e selecionar idéias e conteúdos*, de *organizar lingüisticamente tais idéias e conteúdos* – o que envolve escolhas lingüísticas apropriadas (textualização) – e de *registrar o texto*, de modo que ele atenda à finalidade e ao interlocutor visados. Para isso, o produtor de textos necessita acionar uma série de conhecimentos. Como sugerem Leal e Luz (2001), ele precisará usar informações sobre normas de notação escrita; atentar para as normas gramaticais de concordância; usar recursos coesivos; decidir sobre a estruturação das frases; selecionar vocábulos; usar conhecimentos sobre o gênero de texto a produzir; refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre outras tantas decisões.

Dentre as diversas operações mobilizadas pela produção de textos escritos, os diferentes modelos teóricos que as estudam têm enfatizado as seguintes:

> – O planejamento textual, que significa não o fato de "fazer um plano", mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e "a organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento)"
>
> – A textualização, que "concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto" (...).
>
> – A revisão dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado. "Um tal processo parece exigir de parte do autor uma capacidade de se distanciar em relação a seus escritos". (JOLIBERT ,1994, p. 25)

Segundo Jolibert (1994), o escrito sempre é, portanto, um processo de produção de linguagem distanciado e organizado, que implica uma *descentração do emissor em relação a si mesmo e em relação ao que tem de d*izer, o que significa que é preciso refletir não só antes de escrever, mas também durante a produção do texto, assim como nas releituras e reescritas.

Torna-se necessário tomar decisões continuamente tanto a nível macro (decisões sobre conteúdo e estrutura geral do texto), quanto a nível micro (decisões sobre as diversas partes que o compõem). Em cada um desses níveis, é necessário mobilizar conhecimentos/

capacidades diversos, além de coordenar as idas e vindas de ajustamento entre os diferentes níveis, durante as releituras e reescritas.

Escrever é, assim, uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas. Isso se reflete no ato da escrita quando, ao produzir um texto, diante de tantas variáveis a serem consideradas simultaneamente, o produtor "baixa a guarda" sobre algumas das dimensões e concentra a atenção em outras. Por exemplo, ao tentar dar conta da escrita de um texto, concentrando-se mais na elaboração e seleção de idéias, o aluno pode "descuidar" de outros aspectos, como a ortografia e a pontuação.

Os depoimentos das professoras a seguir ilustram um pouco algumas das dificuldades que seus alunos encontram ao produzir textos escritos:

> A escrita de palavras. Quando eles não sabem, apresentam muita angústia. (Ana Carolina Moura Bezerra Sobral, Escola Municipal José Collier, Camaragibe, 1ª série).
>
> Sentirem interesse e motivação para escrita. Medo de errar. Não conseguem organizar as idéias antes da escrita, escrevem textos muito curtos. (Edna Janira de Carvalho Gueiros, Escola Municipal Córrego da Areia, Casa Amarela, 2º ano do 1º ciclo).
>
> Articulação das idéias, entendimento da proposta e habilidade em aplicá-la corretamente. (Micilane Pereira de Araújo, Escola Estadual Joaquim Xavier de Brito, Iputinga, 5ª e 6ª série).
>
> A maior dificuldade é que a grande maioria não lê e nem escreve convencionalmente e, por causa disso, resistem muito na hora de uma proposta de produção. (Maria de José de Oliveira do Nascimento, Escola São Francisco de Assis, Recife, 3º ano do 1º. Ciclo).

É evidente que as dificuldades encontradas pelos alunos ao escrever textos não se esgotam nas mencionadas nos depoimentos agora apresentados. Elas estão relacionadas não somente ao registro (notação), mas também às outras ações necessárias à produção de textos escritos (geração e seleção de idéias e conteúdos,

textualização e revisão). Segundo Tolchinsky (1998), remetendo-se a Scardamalia e Bereiter,

> a organização encontrada em um texto escrito deve-se apenas a uma atividade reguladora do escritor. Se empilharmos palitos ao acaso, poderemos lograr acidentalmente uma estrutura que se sustente, porém dificilmente lograremos produzir um texto empilhando palavras ao acaso. As propriedades físicas dos palitos restringem, mas, ao mesmo tempo, facilitam a possibilidade de se chegar a uma estrutura que possa se sustentar. Quando se trata de produzir um texto, seus componentes físicos, ou o instrumento com o qual é produzido, impõem muito poucas restrições; essas restrições provêm de outros componentes: do conteúdo, do gênero, do que foi escrito, do que foi lido, do que se quer escrever. O produto escrito é o resultado de um trabalho mental de todos esses componentes (p.17).

Escrever supõe, como vimos, um número enorme de decisões e de processos quase simultâneos. Mas, em alguns casos, a tarefa pode tornar-se mais simples, porque já temos bem delimitadas as características do que vamos escrever: por exemplo, deixar um bilhete em casa para que o último a chegar apague a luz. Nesses casos, está claro o conteúdo, como também a estrutura, as características, a intenção e o destinatário da escrita. Esse é, no entanto, um caso peculiar: o fato dos vários processos e decisões ocorrerem de modo automático está certamente ligado à natureza privada do gênero e ao fato de já o termos praticado várias vezes.

Este é um ponto a ressaltar: determinados aspectos do processo podem ser automáticos se um escritor é experiente, se tem familiaridade com o gênero que está produzindo. Se decidirmos escrever uma carta, por exemplo, sua estrutura já nos vem marcada por nossos conhecimentos anteriores, sem necessidade de ativá-los conscientemente. Em compensação, para os escritores iniciantes, os aspectos evidentes ou automatizados são escassos, e o professor deve fornecê-los. Por isso, é útil considerar o processo passo a passo.

De acordo com Tolchinsky (1998), uma premissa fundamental é que a produção de textos é um processo que inclui diversas etapas, como discutimos anteriormente: geração de idéias, consulta a outras

fontes, seleção e decisão, rascunho, revisão, edição final. No entanto, as etapas não são todas obrigatórias nem, necessariamente, seqüenciais e lineares, mas dependem das circunstâncias de produção, dos objetivos, da audiência. Como sua potencialidade deve ser reconhecida desde o início pelos aprendizes, torna-se importante o reconhecimento, por parte do professor, da conveniência de deter-se e trabalhar cada uma daquelas etapas.

Os processos de geração de idéias e de geração de formas, por exemplo, devem ser articulados. Essa articulação só é possível com um trabalho *mentalmente comprometi-do* do sujeito. Entendemos como mentalmente comprometido aquele funcionamento no qual o sujeito assume uma postura intencio-nal, consciente e controlada, ao tomar decisões durante a produção. Conseqüentemente, para haver articulação, devem se dar pelo menos três condições: um *objetivo*, um *plano* e uma *consideração da audiência*, ou seja, para produzir textos de boa qualidade, devemos possibilitar aos alunos que aprendam a "comprometer-se mentalmente" e trabalhar cada uma das diferentes etapas do processo de produção.

A sala de aula deve tornar-se, então, um espaço de problematização de formas de expressão, marco de uma tarefa com sentido e conteúdo, na qual se trabalha com um propósito claro e uma audiência definida, o que justifica a reflexão sobre a adequação do escrito à circunstância e a antecipação sobre as possibilidades de compreensão do leitor/destinatário.

Ao construir mentalmente um rascunho, um roteiro, um resumo, um ponto de partida, o aprendiz está vivenciando um modo de funcionamento do escritor experiente. A elaboração do pré-texto, que não é necessariamente escrito, é importante em qualquer produção textual escrita. Embora se faça de forma quase automática num adulto experiente, constitui, para o principiante, uma oportunidade de aprendizagem para algo imprescindível: pensar antes de escrever e durante o ato de escrever.

Uma forma de o professor ensinar este "pensar enquanto escreve" é mediante seu exemplo, ao verbalizar o que ele faz quando escreve, diante dos alunos (CASTELLÓ, 2002). Isso exige que ele pare de vez

em quando, releia o escrito, pense se esqueceu algo ou se se enganou, etc, o que significa informar para a turma que o texto pode ser revisado durante o próprio processo de produção e não apenas após sua conclusão. Em outras palavras, entendemos que os alunos precisam ser ajudados a internalizar que a revisão textual é parte integrante do processo de produção. Essa questão será tratada mais detalhadamente no capítulo 7, dedicado à discussão sobre o tema.

De modo geral, as situações de produção de texto escrito pressupõem não apenas capacidades de planejamento e de distanciamento relativamente desenvolvidas, mas também capacidade de reflexão consciente sobre a linguagem. Isso porque os diversos aspectos do texto escrito – em particular as relações texto-contexto, enunciador-texto, texto-destinatário, bem como a sua estrutura, a relação entre suas partes e, até mesmo, entre os elementos do texto – podem e devem ser objeto de uma representação consciente.

Isso significa dizer que o sujeito escritor deve poder controlar todos ou parte desses aspectos, isto é, deve ter um controle desenvolvido sobre a própria atividade de produção de linguagem. Esse "pensar sobre" e "manipular" a estrutura da língua caracteriza o que se chama de *atividade metalingüística*, que se refere à capacidade de não somente usar a linguagem para se comunicar – compreendendo e produzindo textos orais e escritos –, mas de refletir sobre ela em um nível explícito consciente e/ou de controlá-la deliberadamente (GOMBERT, 1990).

No entanto, isso não significa que a coordenação das ações necessárias à produção do texto não possa acontecer como resultado de *uma atividade epilingüística*, que envolve capacidades semelhantes às metalingüísticas, mas que não são sempre controladas conscientemente pelo produtor. É importante destacar que, quanto maior a experiência como escritor e maior a familiaridade com o gênero e o tema, mais automaticamente a coordenação das ações se dá. É fundamental esclarecer que o monitoramento consciente das decisões e ações envolvidas no processo de produção escrita de textos, bem como a automatização destas, são aquisições decorrentes das experiências bem sucedidas de produção de textos ao longo da escolaridade.

Como bem lembra Leal (2003a),

> (...) essa tarefa não é algo a ser completado nas séries iniciais, mas constitui um processo longo, que deverá ser iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das expe-riências escolares. Poderá ser um trabalho bem-sucedido, à medida que as interações aconteçam, destacando-se aqui a postura do professor como compreendente e mediador dessas relações a partir de situações didáticas que permi-tam instaurar os diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos produtores de texto" (p.66).

As situações de ensino idealizadas e conduzidas com os cuidados até aqui vistos podem favorecer o desenvolvimento de habilidades metacognitivas – de planejamento, monitoramento, revisão e avaliação da atividade de produção textual – e propiciam alcançar-se o objetivo maior, que é o de dar unidade, sentido e comunicabilidade ao texto produzido pelo aprendiz. Como docentes responsáveis por formar alunos escritores, temos que nos preocupar com que nossos alunos realizem uma reflexão metacognitiva tão eficiente quanto possível em relação à produção de textos.

3 Para concluir

Como dissemos no início deste capítulo, a produção de textos é uma atividade cognitiva e social. Desse modo, adotamos a idéia de que essa atividade envolve não somente a ativação e a coordenação de diversas ações cognitivas complexas (elaboração e seleção de idéias e conteúdos, textualização, registro e revisão), mas também a consideração dos aspectos relativos às condições de produção dos textos (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação, entre outros).

Em outras palavras, acreditamos, assim como Castelló (2002), que a concretização das atividades cognitivas implicadas na produção de textos é sempre dependente da situação comunicativa e do contexto em que essa atividade se desenvolve.

É necessário, então, considerarmos essas duas instâncias no ensino de produção de textos escritos, de modo a formar, na escola, produtores de textos não apenas capazes de escrever, mas de, sobretudo, interagir através da escrita.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTELLÓ, Montserrat. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, v. 35, nº 51-52, 2002, p. 149-162.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Maria C. R.; SMOLKA, Ana L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice S. (org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.* São Paulo: Cortez, 1992.

GOMBERT, Jean E. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JOLIBERT, Josette e col. *Formando crianças produtoras de textos.* Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.

LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G. Argumentando na escola: o real e o imaginário na interlocução entre alunos e professores. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Cd-rom, 2004.

LEAL, Leiva de Figueiredo V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Em Rocha, Gladys & Costa Val, Maria da Graça (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

LEAL, Telma F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2003b.

LEAL, Telma F. & LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. *Educação e Pesquisa*, vol. 27, nº 01, 2001, p. 27-45.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2004.

TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1998.

Capítulo 3

É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita

Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão

1 O ensino da língua portuguesa: objetivos gerais

Considerando o trabalho em língua portuguesa da 1ª à 8ª séries, observamos que os eixos de ensino (linguagem oral, leitura, produção de texto escrito e análise lingüística) permanecem os mesmos. Ou seja, queremos que nossos alunos aprendam a produzir e compreender textos orais e escritos e, para isso, dedicamos atenção a aspectos relativos à análise lingüística, que ajudarão a melhor compreender e produzir textos, proporcionando aos aprendizes uma maior capacidade de agir nas situações mediadas pela linguagem. Há, no entanto, diferentes expectativas quanto ao que pretendemos atingir ao final de cada nível de ensino e especificidades em cada um dos eixos de trabalho apontados anteriormente. Nesse sentido, o tempo pedagógico precisa ser organizado de modo a contemplarmos cada um desses eixos no dia-a-dia da sala de aula, sem perdermos de vista nossas metas para o ano escolar que estamos lecionando.

É importante ter em mente que, como discutimos no capítulo 1, leitura e produção de textos escritos são eixos indissociáveis e que, conforme discutiremos no capítulo 8, também são indissociáveis os eixos de análise lingüística, oralidade e produção de textos. Além disso, precisamos ter clareza de que produzir textos orais e escritos requer habilidades distintas, embora, muitas vezes, transferíveis.

Dessa forma, ainda que, nesta obra, dediquemo-nos às questões relativas à produção de textos escritos, não podemos nos furtar de relacionar, sempre que possível, tal eixo de ensino aos demais citados acima.

No presente capítulo, enfocaremos alguns objetivos didáticos relativos ao ensino de produção de textos escritos, com a expectativa de que a reflexão que faremos aqui possa ajudar o professor no momento em que este planeja projetos e atividades envolvendo a escrita de textos por seus alunos.

2 As especificidades do ensino da produção de textos

Conforme discutido nos capítulos anteriores, para produzir um texto, buscamos, na memória, os conhecimentos relativos ao tema, à organização e configuração dos textos, adotando gêneros textuais que, usualmente, estão presentes em situações comunicativas similares à determinada situação com a qual nos deparamos no momento. Precisamos, pois, gerar conteúdos; organizar tais conteúdos em seqüências lingüísticas, textualizando o que se quer dizer; e notar (registrar) o texto no papel. Necessitamos, também, coordenar todas essas ações, monitorando as atividades, mantendo acesa, na memória, as finalidades para a escritura do texto.

Dessa forma, construímos representações sobre as expectativas de nossos interlocutores (leitores dos textos), adequando a nossa escrita a tais expectativas, com vistas a obtermos os efeitos pretendidos na interação. Em outras palavras, é necessário aprender a elaborar representações sobre as situações de escrita que auxiliem a

elaborar boas estratégias discursivas, considerando o contexto comunicativo em que o texto se insere.

Em suma, há uma multiplicidade de ações e de conhecimentos necessários para que aprendamos a produzir textos. Como professores, devemos ter clareza dos objetivos que buscamos nessa área de ensino da língua portuguesa, para propor diferentes estratégias didáticas, que ajudem nossos alunos a desenvolver essa variada gama de capacidades e conhecimentos. É sobre esses objetivos que falaremos a seguir.

2.1 *Não ter medo é o primeiro passo!*

Para discutir esse tópico, vejamos alguns depoimentos de professoras participantes do Curso Produção de Textos no Ensino Fundamental[1], quando questionadas sobre as principais dificuldades de seus alunos na escrita de textos.

> "Repassar o pensamento para o papel. Parece que eles têm medo, como se houvesse um abismo entre a idéia e a escrita". (Edjane Fiquerôa de Lima Silva, Escola Municipal Armênio Guilherme dos Santos – Cabo de Santo Agostinho, 3ª série).
>
> "Bloqueio... Dizer que não sabe, mesmo tendo algum conhecimento do sistema de escrita alfabética". (Ana Paula Andrade de Oliveira, Escola Municipal do Sancho – Recife, 2º ano do 1º ciclo).

As dificuldades apontadas acima ilustram as reações que muitas pessoas – e não apenas alunos do Ensino Fundamental – apresentam quando solicitadas a escrever textos: medo de errar. Podemos nos perguntar, então, quais são os motivos para esse sentimento tão freqüente. Possivelmente, a forma como a linguagem vem sendo

[1] O referido curso foi promovido pelo CEEL/ UFPE, no segundo semestre de 2005. As professoras cursistas colaboraram para a produção desta obra, relatando experiências, dando depoimentos e planejando conjuntamente o ensino de produção de textos em suas turmas.

concebida na escola e na sociedade são fatores que merecem consideração.

Eglê Franchi (2002), em seu relato de pesquisa, evidenciou a distância de seus alunos em relação às práticas que envolviam textos escritos, por conceberem que esses eram absolutamente diferentes dos textos orais que eles produziam. A pesquisadora-professora mostrou que a desvalorização dos modos de falar dessas crianças as conduziam a uma desconfiança de sua própria capacidade de comunicação. Assim, Franchi, ao buscar desenvolver as capacidades de produção de textos de uma turma de 3ª série de uma escola pública, destacou os seguintes objetivos:

> "– reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo;
>
> – levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções;
>
> – caracterizar adequadamente o dialeto-padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança);
>
> – levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular;
>
> – levar a criança a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em questão." (Franchi, 2002, p. 55)

Com base nesses objetivos, Franchi passou a desenvolver atividades que incentivavam as crianças a comparar a variedade lingüística (modo de falar) comum nos grupos sociais das quais elas participavam e variedades de outros grupos, incluindo as formas prestigiadas socialmente e as comuns em instâncias públicas mais formais. Passou a discutir com elas, explicitando que tais diferenças não comprometiam o processo comunicativo, mas que elas poderiam dominar diferentes modos de falar e adequá-los às situações de interação.

Segundo seu relato, as crianças passaram a ousar mais e participar das atividades com maior segurança. Além disso, com a melhoria da auto-estima, elas passaram a desenvolver as capacidades de produção textual e a refletirem mais sobre os processos de interlocução.

A pesquisa de Franchi (2002) é importante por enfatizar que os objetivos didáticos não podem ficar restritos ao ensino de conceitos ou de procedimentos, mas que as atitudes diante da linguagem e a valorização dos diferentes espaços sociais de interlocução são também essenciais para a aprendizagem da produção de textos em sala de aula.

Batista (1997, p. 107) também salienta que a desconsideração dos conhecimentos lingüísticos dos alunos e de suas formas de comunicação desencoraja-os a se inserirem em situações de aprendizagem da escrita de textos. A esse respeito, o autor afirma que as práticas escolares que promovem essa desvalorização:

> "[..] podem levar o aluno, ainda, a uma espécie de 'embaralhamento' de seu conhecimento lingüístico intuitivo, no qual ele passa a desacreditar, julgando que 'errado' é sempre aquilo que, antes, ele julgava 'certo' e o 'certo' é sempre aquilo que ele julgaria 'errado'. Ou seja, a natureza corretiva da aula de Português pode levar o aluno, ao mesmo tempo, a reconhecer a existência de um modo 'correto' de dizer – que constituiria a língua – e a reconhecer a 'inadequação' de seu modo de dizer – uma não língua. Com tudo isso, o aluno parece ser conduzido a internalizar a atitude corretiva do professor, passando a nutrir uma espécie de desconfiança do que sabia e, assim, uma espécie de esquecimento da língua que aprendera na vida cotidiana".

Assim, temos que considerar, no cotidiano da sala de aula, objetivos que levem os alunos a perder o medo de escrever, a valorizar suas variedades lingüísticas e a reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas prestigiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos.

Para isso, é importante que o professor perceba que muitos conhecimentos advindos dos usos orais da língua podem favorecer a apropriação dos gêneros textuais escritos. Isto significa que, embora existam diferenças entre esses gêneros, há semelhanças que não podem ser desconsideradas: a participação em situações em que as pessoas apresentam oralmente regras de jogos, em brincadeiras de infância, por exemplo, pode ajudar a escrever instruções de jogos; a escuta de notícias televisivas pode ser um bom começo para a aprendizagem de como escrever notícias de jornal impresso; a escuta de histórias orais pode ajudar a escrever contos. A valorização dos conhecimentos prévios advindos das práticas orais dos alunos pode, portanto, fazer com que percam o medo e invistam mais em atividades de escrita.

Nesse contexto, um dos objetivos no ensino da produção de textos seria levar os alunos a perceber que há semelhanças entre algumas situações de uso da linguagem oral e da linguagem escrita e que eles podem ativar os conhecimentos prévios relativos às situações semelhantes à que estão vivenciando e utilizá-los para produzir os textos, atendendo às finalidades propostas.

Em suma, a consideração dos conhecimentos prévios e das variedades de fala dos alunos promove a elevação da auto-estima e valorização do grupo social de origem da turma, gerando a consciência de que a escrita é mais uma forma de participação social e que, por meio do texto escrito, eles podem agir em esferas sociais a que, anteriormente (quando não escreviam textos), não tinham acesso de forma autônoma.

2.2 *Produzir texto é agir lingüisticamente: quais são os objetivos procedimentais?*

Como vimos no item anterior, uma dimensão do ensino de produção de textos diz respeito ao desenvolvimento de atitudes positivas diante de atividades de escrita e à valorização das capacidades textuais já adquiridas pelos alunos. Além desses objetivos atitudinais, faz-se fundamental reconhecer que elaborar um texto é engajar-se em uma atividade. Ou seja, escrever um texto envolve uma ação verbal, capaz

de provocar efeitos em situações, eventos e pessoas no mundo. Nessa perspectiva, para aprender a agir por meio de textos escritos, só há um caminho: escrever muitos e muitos textos em situações significativas de interação e refletir sobre esses tantos textos escritos.

Conforme afirmamos, produzir textos requer várias capacidades que se integram com vistas a alcançar metas pré-estabelecidas. Uma primeira capacidade diz respeito a saber construir representações acerca da situação que nos mobiliza a escrever o texto. Em outras palavras, precisamos pensar sobre quais são nossas finalidades (objetivo para elaboração do texto, como, por exemplo, convidar alguém para uma festa da escola, ensinar alguém a fazer um chá, divulgar as regras da escola, defender um ponto de vista para alunos de outra classe...) e nossos destinatários (leitores de um jornal, um escritor de um livro, pais, comunidade escolar, crianças de outra turma, professor, um amigo...). Segundo Leal (2003, p. 65),

Compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas. Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a situação do escritor. Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem.

Precisamos, assim, saber organizar um plano geral que nos oriente durante a geração do texto, monitorando nossas ações, sem perder de vista nossas finalidades e destinatários. Ou seja, precisamos coordenar as ações, integrando-as para alcançarmos os objetivos estipulados no plano geral. Quanto maior for a nossa capacidade de planejar as estratégias discursivas para envolver o leitor, maior será a possibilidade de alcançarmos os efeitos pretendidos. Tardelli (2002, p. 149), tomando como referência a obra de Bernardez (1982, p. 158), descreve fases que o indivíduo percorre no seu trabalho de escrita:

> a) o falante tem uma intenção comunicativa;
>
> b) o falante desenvolve um plano global (levando em conta os fatores situacionais, e outros), para conseguir

> que seu texto tenha êxito, quer dizer, que se cumpra sua intenção comunicativa;
>
> c) o falante realiza as operações necessárias para expressar verbalmente esse plano global, de maneira que, através das estruturas superficiais, o ouvinte seja capaz de reconstruir ou identificar a intenção comunicativa inicial ou o intuito do autor.

Conforme discutido no capítulo 2, para escrever, realizando as operações necessárias durante a escritura do texto, o autor precisa aprender a selecionar o que vai ser dito, ativando os conhecimentos disponíveis em sua memória ou pesquisando em fontes diversas; organizar o conteúdo em uma seqüência que seja adequada para os objetivos pensados; textualizar, ou seja, construir seqüências lingüísticas (períodos, orações) adequadas às finalidades e destinatários; selecionar vocabulário adequado ao contexto; dividir, quando necessário, esse conteúdo em partes (paragrafar o texto).

Para que todas essas ações aconteçam de modo integrado, é necessário, ainda, saber revisar o texto continuamente, retomando o que já foi dito e planejando o que virá em seguida. Portanto, concebemos que, para escrever um texto realizamos, continuamente, atividades de planejamento, escrita, revisão, escrita e novo planejamento. Essa concepção é divergente da que acredita que o planejamento ocorre no início da tarefa da escrita e a revisão ocorre no final. Absolutamente não é isso que acontece com os bons produtores de textos, que se engajam em atividades contínuas de reflexão sobre o texto que está sendo escrito e, portanto, realizam revisão em processo.[2]

É fundamental, portanto, que sejam abandonadas as práticas escolares em que os alunos são solicitados apenas a escrever sobre temas recém-discutidos em um intervalo curto de tempo. Precisamos garantir momentos de reflexão para que o aluno aprenda a manipular o texto, alterando-o quanto às diferentes dimensões da textualidade (conteúdo, organização seqüencial, vocabulário, estruturação dos

[2] Trataremos mais detalhadamente sobre o tema da revisão textual no capítulo 7 desta obra. No momento, apenas buscamos ressaltar a relevância do objetivo didático de ajudar o aluno a aprender a colocar-se como leitor do próprio texto.

períodos, paragrafação, dentre outras) e da normatividade (ortografia, concordância, dentre outras).[3] Tardelli (2002, p. 162) já atentou para tal aspecto quando fez a seguinte afirmação:

> Eis por que o tempo me parece um fator importante para a produção textual. Ao tomar o trabalho escrito pelo aluno como ponto de partida, é interessante que ele seja objeto de análise, submetido a comentários, sugestões, em que o professor e os colegas, através de uma leitura ativa que requer as contrapalavras, se instituam como co-autores do texto.

2.3 *Escrever o quê? De volta à questão*[4]

Até o momento, estivemos falando de capacidades gerais, que precisamos desenvolver para nos adequar a cada situação de interlocução em que somos convidados a escrever. Descrevemos, portando, capacidades (destacadas por meio de sublinhados) que podem orientar os objetivos didáticos do ensino de produção de textos. Há, porém, peculiaridades comuns a alguns tipos de situações que podem exigir capacidades específicas e conhecimentos também particulares. Foi sobre essas particularidades que tratamos no capítulo 1, quando discutimos sobre os gêneros textuais e salientamos que determinados gêneros emergem e circulam em certos contextos interacionais.

Para saber adotar um gênero adequado a uma determinada situação e adaptá-lo às condições de produção daquele contexto imediato precisamos ter familiaridade com uma ampliada gama de textos diversos, sabendo refletir sobre as características dos gêneros textuais e das esferas de interação em que eles circulam. Para ajudar os alunos a construir tais capacidades, é necessário planejar nossa ação pedagógica de forma que, embora os diversos gêneros textuais possam habitar, em diferentes momentos, as situações didáticas, alguns

[3] Não podemos perder de vista que essas duas dimensões (textualidade e normatividade) são constituintes do texto e caracterizam aspectos dos gêneros textuais em elaboração.

[4] No capítulo 1, já discutimos tal tema, que, agora, será retomado e ampliado.

sejam eleitos para uma exploração mais aprofundada de seus aspectos estruturais. É preciso delimitar quais gêneros textuais serão alvo de atividades sistematizadas de leitura e produção. Por exemplo, se nossa decisão for a de trabalhar no próximo bimestre com cartas, notícias e resenhas, precisaremos, ao final da unidade, investigar se os alunos apreenderam as formas estruturais básicas desses gêneros discursivos, ou seja, se estão atendendo às suas especificidades e convenções. Zayas e Esteve (2004, p. 89) igualmente explicitam tal preocupação:

> Também na vertente da composição de textos o 'saber que' e o 'saber como' se inter-relacionam. Por exemplo, a composição de qualquer texto escrito implica conhecer as características lingüísticas, textuais e discursivas do gênero ao qual pertence o texto em questão. Assim, um editorial jornalístico e uma exposição acadêmica são gêneros diferentes de textos, e as diferenças se devem às distintas ações verbais (e, conseqüentemente, às intenções diferentes) que se realizam em contextos sociais que também são diferentes. Para compor um texto é preciso conhecer as convenções do gênero ao qual ele pertence e saber utilizá-las para realizar a prática discursiva concreta e o objetivo que ela implica.

Salientamos, no entanto, que não podemos ter uma postura rígida quanto à configuração dos gêneros textuais, pois eles mudam historicamente. O mais importante continua sendo a análise do atendimento aos objetivos textuais. Os conhecimentos sobre os gêneros devem ser encarados como mecanismos de apoio para melhorar a nossa produção e não como "camisa de força". Além disso, como já reforçamos anteriormente, não podemos pensar que nossos alunos não detêm saberes sobre os textos que circulam socialmente.

Abaurre, Mayrink-Sabinson e Salek Fiad (2003), ao analisarem textos escritos por crianças recém-alfabetizadas, mostraram, por exemplo, o quanto elas já tinham de conhecimentos sobre os gêneros textuais. Segundo as autoras, tais conhecimentos, provavelmente, foram construídos em situações de acesso a textos lidos por outras pessoas ou a situações mediadas por textos orais parecidos com os que foram solicitados por escrito.

Enfatizamos, no entanto, que promover a inserção de nossos alunos em diferentes esferas de interlocução, assim como possibilitar o acesso a diferentes gêneros textuais, é imprescindível para que eles construam modelos textuais que sirvam de referência para a escrita de novos textos. É essa participação no mundo da escrita que vai instrumentalizá-los, cada vez mais, para se inserirem em eventos diversificados nesta nossa sociedade letrada (sociedade em que a escrita permeia as relações em diferentes contextos de interação). Por outro lado, essa participação e acesso à diversidade de textos que circulam em diferentes contextos (a leitura de jornais ou textos da esfera científica, por exemplo) também ampliam a bagagem dos alunos de conhecimentos sobre a sociedade.

Esse é um dos aspectos ressaltados pela professora Verônica Costa Taveira, da Escola Municipal do Leão, no Recife, na qual leciona a alunos do 2º ano do 2º ciclo. Vejamos o que escreve a professora:

> Acho fundamental, e mesmo imprescindível, a prática da leitura para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos. Por meio da leitura, o aluno entrará em contato com temas da atualidade, opiniões de terceiros, culturas diferentes, comportamento humano, pessoas e acontecimentos relevantes na história universal, etc. E, na hora de escrever, poderá selecionar quais as informações ou conhecimentos que serão abordados em seu texto.

Em suma, para escrever, é preciso gerar conteúdos e, assim, o aluno precisa aprender a ativar conhecimentos em sua memória que possam dar consistência aos textos e aprender a consultar fontes de informações adequadas (livros, jornais) para que seus textos tenham um bom grau de informatividade.

2.4 Conhecer a língua, refletir sobre a língua

Até agora, objetivos atitudinais e procedimentais foram privilegiados na nossa discussão. Assim, defendemos que, para sermos bons produtores de textos escritos, precisamos desenvolver atitudes positivas (autoconfiança, ousadia...) diante das situações propostas

e desenvolver capacidade de gerar conteúdos, organizar tais conteúdos em seqüências lingüísticas e coordenar tais ações com a tarefa de notar (registrar) o texto. Além disso, não negamos que são vários os conhecimentos necessários para que exerçamos tais atividades: conhecimentos dos temas sobre os quais iremos escrever; conhecimentos sobre os gêneros textuais e suas características formais, assim como conhecimentos acerca da gramática da língua (tal como será mais profundamente discutido no capítulo 8).

De fato, para escrever textos que circularão em jornais, por exemplo, faz-se necessário adequar-se à norma padrão, atendendo às regras gramaticais de ortografia, pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outras. Assim, embora reconheçamos que a gramática do nosso idioma seja conhecida de todos os falantes, já que, sem esse saber, não conseguiríamos nos comunicar, é preciso buscar ampliar os conhecimentos de nossos alunos sobre as normas da gramática padrão. É necessário, pois, planejar situações didáticas, que levem os alunos a refletir sobre as diferenças entre as normas usadas cotidianamente e as que regem a escrita em situações em que a gramática de prestígio é esperada.

Vale lembrar, porém, que os conhecimentos lingüísticos não são apenas restritos aos conhecimentos das normas, pois podemos, também, desenvolver conhecimentos que nos possibilitem usar diferentes recursos lingüísticos, seja em relação aos mecanismos coesivos, tipos de orações ou períodos, estratégias de pontuar os textos, que sejam apropriados aos gêneros textuais adotados para a escrita dos textos e às finalidades e destinatários.

Fazem parte, portanto, dos saberes relevantes para a aprendizagem de produção de textos os conhecimentos lingüísticos, tanto os normativos quanto os que garantem os diferentes estilos e singularidades dos textos.

3 A progressão escolar

Analisando os objetivos didáticos que podem orientar a prática de ensino de produção de textos e que foram discutidos até o momento, notamos que estes se aplicam à prática de professores de diferentes

etapas da escolarização. Por outro lado, as dificuldades dos alunos desses diferentes níveis são, certamente, distintas. Em outras palavras, as capacidades citadas neste artigo podem orientar a ação de professores do Ensino Fundamental de um modo geral, mas é preciso ter clareza sobre o que os alunos já sabem fazer e o que ainda não sabem, ou distinguir entre o que sabem fazer com ajuda, o que sabem fazer sem ajuda e o que nem com ajuda podem dar conta. Enfim, é preciso diagnosticar para planejar o ensino, conforme discutiremos no capítulo 4.

Trataremos agora de mais um tema relativo aos objetivos didáticos que podem orientar a prática de ensino de produção de textos: a questão da progressão escolar. De fato, esse é um tópico que preocupa diversos professores, como evidencia a pergunta formulada pela mestra Verônica Costa Taveira, durante o Curso de Produção de Textos no Ensino Fundamental, já mencionado no início deste capítulo: "Tendo em vista a importância de colocar estudantes em contato com diferentes gêneros textuais, quais deles devem ser priorizados e por quê?"

Buscando responder a essa pergunta, discutiremos a interessante proposta de progressão do ensino de Dolz e Schneuwly (1996), que se insere numa perspectiva sociointeracionista e está baseada na teoria dos gêneros textuais de Bakhtin.

Esses autores propõem que, em cada grau escolar, os alunos participem de atividades de leitura, produção de texto e reflexão sobre a língua, envolvendo gêneros textuais selecionados entre cinco agrupamentos propostos, que garantem a diversidade de finalidades, esferas de circulação dos textos e de aspectos estruturais: (1) gêneros da ordem do narrar (conto de fada, fábula, lenda, romance, conto, crônica literária...); (2) gêneros da ordem do relatar (relato de experiência, caso, notícia, relato histórico, biografia...); (3) gêneros da ordem do argumentar (texto de opinião, carta do leitor; carta de reclamação...); (4) gêneros da ordem do expor (verbete, nota de enciclopédia, relatório científico, texto didático...); (5) gêneros da ordem do descrever ações (receita culinária, regras de jogos, instruções de montagem...).

Como afirmam Mendonça e Leal (2005), a lógica dessa forma de selecionar os gêneros textuais para o trabalho sistemático em sala de aula reside em que os alunos podem,

> ao longo da escolaridade, se deparar com gêneros que tenham semelhanças entre si e com gêneros diferentes que proporcionem possibilidade de reflexão sobre diversas dimensões da nossa linguagem. É a proposta da *aprendizagem em espiral*, segundo a qual um mesmo gênero poderia ser revisitado em diferentes momentos da escolarização – na mesma série (ou ciclo) ou em séries diferentes (ou ciclos) – de modo que, a cada momento, uma outra abordagem fosse feita, cada vez mais complexa ao longo dos anos. (p. 64).

Em outras palavras, não faz sentido traçar um plano em que os alunos sejam solicitados a produzir certos gêneros textuais em uma determinada etapa de escolarização, esquecendo-os definitivamente nas etapas subseqüentes. Também não faz sentido tentar definir uma escala de gêneros textuais do mais fácil para o mais difícil, pois a forma como cada gênero será explorado é que poderá exigir habilidades mais ou menos complexas do aprendiz. Por exemplo, a proposta de escrita de textos da ordem do argumentar (como cartas de reclamação, artigos de opinião, dentre outros) nos primeiros anos de escolarização pode objetivar que os alunos aprendam a expor claramente seu ponto de vista, apresentando justificativas coerentes com a opinião exposta. Com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a escrita de textos de opinião poderia, por sua vez, objetivar uma maior capacidade de diversificar os recursos coesivos para articular uma cadeia argumentativa, ou ainda, um uso mais freqüente de justificativas menos pessoais e mais gerais que fundamentem, com maior consistência, pontos de vista do autor.

Em síntese, trabalhar com diversos textos pertencentes a um mesmo agrupamento em diferentes graus de escolarização propicia condições para que as capacidades de linguagem requeridas nas situações em que esses gêneros circulam possam ser gradativamente desenvolvidas. Por outro lado, de acordo com a proposta de Dolz e Schneuwly, um mesmo gênero pode e deve ser abordado com objetivos didáticos distintos em diferentes níveis de ensino, ou seja, tanto podemos promover situações com diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento, quanto abordar um mesmo gênero, para ajudar os alunos a aprender a compreender e produzir textos pertencentes ao agrupamento visado.

Uma das razões para essa opção didática repousa na idéia de que a experiência e o conhecimento adquirido sobre um determinado gênero, pertencente a uma certa categoria entre as cinco citadas acima, facilitaria a aprendizagem de outros gêneros incluídos nessa mesma categoria. Assim, por exemplo, o trabalho de escrita de cartas à redação, realizado pelos alunos da professora Viviane da Silva Almeida, em uma turma de 2ª série, com estudantes da Escola Municipal Catherine Labouré (Jaboatão dos Guararapes), daria suporte para a produção de outros gêneros da ordem do argumentar, como, por exemplo, a produção de cartas de solicitação, conforme o trabalho conduzido em uma turma de 7ª série, pela professora Rejane Maria Alves de Melo, da Escola Municipal Sevy Rocha, em Moreno. Vejamos os relatos das referidas professoras.

Relato 1: Viviane da Silva Almeida, 2ª série

> Levei o jornal para a sala de aula e li algumas reportagens para os alunos. Depois fiz questionamentos sobre as mesmas: Qual é a manchete? Sobre qual ou quais assuntos trata a reportagem? O que vocês pensam sobre isto? Depois da discussão, questionei-os sobre o gênero carta à redação: Vocês sabem o que é carta à redação? Eu vou ler uma pra vocês, tá? Prestem bem atenção! Após a leitura, tentei levá-los a refletir sobre a estrutura do gênero: Para quem se destina este texto? A qual reportagem está se referindo? Qual o ponto de vista do autor? Será que todos pensam assim? Pedi, então, para eles pesquisarem reportagens do jornal. Li outras cartas e conversei sobre elas. Depois resolvi convidá-los a fazer uma carta à redação. Expliquei para eles que iria enviar a carta deles para o jornal. Foi a maior festa! Todos ficaram super entusiasmados! Perguntei:
>
> – Quem vai ler?
>
> – Todos os que lêem o jornal! Muitas pessoas!
>
> – Vamos lá?
>
> – Sobre qual reportagem vamos comentar?
>
> – Sobre o quebra-quebra dos ônibus pelos estudantes!

– Onde lemos?

– No jornal Folha de Pernambuco.

– Em que data? O que aconteceu?

Enquanto eles falavam, eu registrava as idéias deles no quadro, sempre relendo com eles e questionando:

– É isso mesmo que vocês queriam dizer? Está bom? Querem mudar alguma coisa?

No final eu perguntei:

– Não está faltando nada?

– Quando escrevemos algo para alguém, o que é preciso colocar no final?

– Ah, Tia! Já sei! O nome da gente!

– Por que?

– Porque foi a gente que escreveu!

– Como escrevo?

– Os alunos da 2ª. Série.

– Isso é suficiente para identificá-los? Há muitas 2ª séries!

– Da Escola Municipal Catherine Labouré – Jaboatão dos Guararapes.

A experiência relatada pela professora Viviane exemplifica bem o quanto alunos de 2ª série podem aprender ao serem convidados a refletir, ler e produzir textos da ordem do argumentar. Nessa aula, os alunos puderam aprender que existem textos voltados para discutir temas sociais polêmicos e a apresentarem e justificarem seus pontos de vista. Podem ter aprendido sobre especificidades desse gênero textual, como a necessidade de identificação da autoria do texto, e foram desafiados a provocar efeitos nos destinatários, tentando antecipar os sentidos que seriam construídos pelos leitores. Todas essas aprendizagens, e outras que não foram aqui citadas, podem ser muito relevantes na escrita de outros textos desse gênero e de outros gêneros que guardam semelhanças com esse, como as cartas de solicitação. Vejamos, então, o relato da professora Rejane Melo sobre o trabalho de produção de cartas para a diretora da escola, solicitando a ampliação da biblioteca.

Relato 2: Rejane Maria Alves de Melo, 7ª série:

> Planejei uma seqüência de 4 aulas, para introduzir o gênero "Carta de Solicitação". No primeiro dia, iniciei a aula solicitando que os alunos produzissem cartazes, em equipe, com as gravuras solicitadas na aula anterior, e elaborassem frases sobre a importância da leitura. Após conclusão dos trabalhos em equipe, os cartazes foram fixados na parede e um aluno de cada equipe comentou a frase elaborada ou selecionada. Após esse momento, questionei sobre a importância de saber ler; onde obter conhecimentos variados; qual é o local mais adequado para pesquisa e leitura; se estão satisfeitos com a biblioteca existente na escola; o que desejam que seja ampliado ou melhorado na biblioteca, etc. No segundo dia, retomei brevemente o que foi comentado na aula anterior e pedi que os alunos, em dupla, discutissem e escrevessem suas principais idéias sobre a importância de ampliar a biblioteca, os objetivos e sugestões. Depois pedi que um aluno de cada dupla socializasse com a turma o texto produzido. No terceiro dia, expliquei que as idéias apresentadas por cada dupla podiam ser dirigidas à direção da escola através de uma carta de solicitação. Para isso, apresentei vários modelos de carta de solicitação, de reclamação, requerimento e trabalhei a estrutura da carta de solicitação, conduzindo-os a observarem as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Depois, pedi que, individualmente, produzissem uma carta de solicitação para ampliação da biblioteca, observando a estrutura adequada ao tipo de carta sugerido. Recolhi todas as produções para corrigir e selecionar alguns destaques que necessitavam ser comentados. No quarto dia, distribuí as cartas para revisão e correção (troca entre duplas) e em seguida as recolhi. Após essa revisão, anotei, no quadro, as principais sugestões apresentadas e conduzi a turma a refletir sobre o que pode ser melhorado, excluído ou incluído ao texto original da carta escolhida para revisão coletiva. Em seguida, coletivamente, a carta foi reelaborada, revisada e concluída com intenção de ser entregue à direção da escola.

Podemos reconhecer algumas semelhanças entre o que foi relatado por Rejane e Viviane. Sem dúvidas, também aqui os alunos estiveram aprendendo a apresentar pontos de vista e a justificá-los. No entanto, o

trabalho de revisão textual conduzido pela professora Rejane pode ter se diferenciado bastante da proposta de Viviane.

Em uma 7ª série, é mais viável aprofundar as reflexões sobre a adequação do texto à norma padrão. É possível investir mais fortemente na seleção dos recursos coesivos a serem adotados, na utilização dos sinais de pontuação e na explicitação das diferentes estruturas sintáticas possíveis para expor uma mesma idéia. Tais conhecimentos sobre a norma gramatical geralmente vêm sendo construídos nos anos anteriores de escolarização, mas, no final do Ensino Fundamental, é possível teorizar mais sobre esses usos e sistematizar os conhecimentos adquiridos. Por outro lado, é possível, também, estimular a construção de textos com cadeias argumentativas mais longas e complexas, com inserção de múltiplos argumentos e contra-argumentos.

Em suma, enfatizamos que os dois gêneros textuais citados – carta à redação e carta de solicitação – poderiam ser utilizados em qualquer etapa de escolarização, mas os objetivos didáticos e as demandas em relação aos alunos podem mudar radicalmente, sendo necessário, para isso, diagnosticar o que eles já sabem e delimitar o que precisariam saber, considerando o nível de escolaridade em que se encontram.

Concluindo, vemos que a proposta de Dolz e Schneuwly (1996) coloca, pelo menos, dois grandes desafios para o professor. Um deles é proporcionar, a cada ano escolar, situações de escrita de gêneros pertencentes aos cinco agrupamentos de textos, levando-se em conta os objetivos didáticos e expectativas em relação à produção de textos para um dado grupo de alunos. O segundo desafio, não apenas para o professor, mas para pesquisadores na área de linguagem, é indicar que aspectos relativos a um mesmo gênero textual poderiam ser priorizados em diferentes níveis de ensino e como tais aspectos poderiam ir sendo aprofundados ao longo dos anos escolares.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. & FIAD, Raquel S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. Em ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de Português: discurso e saberes escolares.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDEZ, Enrique. *Introdución a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d'une experiénce romande. *Enjeux, nº 37-38,* p. 31-4, 1996.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LEAL, Leiva F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Em ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDONÇA, Márcia & LEAL, Telma F. Progressão escolar e gêneros textuais. Em SANTOS, Carmi F. & MENDONÇA, Márcia (orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDELLI, Marlete C. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula.* São Paulo: Cortez, 2002

ZAYAS, Felipe & ESTEVE, Pilar P. A língua e a literatura no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Em Coll, César & Martín, Elena. *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.* Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Capítulo 4

Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem

Artur Gomes de Morais
Andréa Tereza Brito Ferreira

> É nos exercícios parciais e de síntese de Língua Portuguesa que eu avalio a escrita de textos dos meus alunos. Sempre peço que eles façam uma redação sobre a temática que estamos trabalhando, na unidade, e, a partir daí, eu corrijo os erros de ortografia e gramática (...) a cada erro cometido, eu tiro uns pontinhos, 0,05 (...) e aí junto com a nota de gramática eu tiro a média(...) Toda a escola faz assim, ela exige que seja assim, tem uma norma e a gente cumpre. (Ana Lúcia Dias – Professora de 2ª série de uma escola privada na cidade do Recife).

A avaliação escolar está intimamente relacionada às concepções sobre como se aprende e, conseqüentemente, sobre como se deve ensinar. Os professores, nas suas práticas avaliativas, demonstram marcas profundas de diferentes concepções adotadas no contexto escolar, sejam elas "novas" ou "antigas". No depoimento da professora Ana Lúcia podemos inferir que a avaliação praticada estava inscrita em uma forma de conceber a avaliação, na qual o momento da prova era o que ia definir o julgamento feito sobre todo um

processo de ensino-aprendizagem vivenciado ao longo dos dois meses. Assim, em um determinado momento, o aluno deveria revelar o que sabia e o que não sabia em relação ao "modelo" de um texto escrito e, por sua vez, a professora deveria atribuir um valor referente ao seu desempenho.

A "redação" – veja-se que não se trata de um gênero textual do mundo real extra-escolar – aparecia como uma tarefa proposta sem o aluno ter vivenciado qualquer preparação para escrevê-la. Ele sabia que sua produção teria como única finalidade ser avaliado e que seu único destinatário era o professor-avaliador. A história nos ensina que, quando descobre isso, o aprendiz passa a investir no que vai lhe proporcionar obter uma boa nota: escrever sem erros e expressar no papel o que acredita que agradará ao seu professor (cf. PÉCORA, 1999).

Podemos também interpretar, a partir do depoimento da profa. Ana Lúcia, que o ensino de produção textual praticado com aquele aluno não estava sendo julgado, de modo a ver-se como estava influindo sobre o que o aprendiz tinha conseguido produzir. Finalmente, não podemos saber se o aluno teria oportunidade de refletir sobre o texto que escreveu, de reescrevê-lo, de analisá-lo e, assim, melhorá-lo, caso não conseguisse fazer um texto "certinho" – certinho quanto à ortografia e gramática, como explicitou a professora. Provavelmente não.

As posturas dos professores e da escola diante das atividades pedagógicas de produção da textos determinarão que objetivo a avaliação daquele eixo didático de língua portuguesa irá ter. Segundo a perspectiva que o exemplo anterior ilustra, ela poderá ser vista como tendo por finalidade apenas revelar se o aluno é capaz de escrever corretamente, qual a sua posição em relação aos demais alunos, para decidir se ele merece ser reprovado/aprovado. Conforme uma outra perspectiva, por nós defendida, a avaliação poderá apontar caminhos que venham, principalmente, a facilitar a escolha de estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento do aluno como produtor de textos escritos na escola e na vida.

Pretendemos, neste capítulo, debruçar-nos especificamente sobre as possibilidades que essa segunda perspectiva oferece. Para realizar tal tarefa, num momento inicial, ampliaremos essas reflexões sobre as diferentes concepções de avaliação e ensino-aprendizagem e sua ligação com o ensino e a aprendizagem das competências para produzir textos. Em seguida, investiremos na discussão sobre a prática avaliativa do professor em relação à produção de textos em sala de aula, buscando responder a duas questões que julgamos fundamentais: a maneira como planejamos e conduzimos as situações de produção textual influem sobre a qualidade dos produtos elaborados pelos estudantes? O que avaliar nos textos dos alunos? Ao final, dedicaremos nossa atenção ao papel da auto-avaliação como um rico dispositivo para formarmos aprendizes cada vez mais eficientes na tarefa de produzir textos e desejosos de fazê-lo.

1 O que é avaliar?

A avaliação, de acordo com Veslin (1992), é a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade que eles mais temem e que causa maior desprazer. Essas representações sobre a avaliação foram sendo construídas ao longo do tempo na sociedade de acordo com as concepções de ensino e aprendizagem em cada contexto histórico. As práticas avaliativas, em diferentes momentos, vão fazendo parte das trajetórias profissionais e institucionais e, de certo modo, mesmo com as mudanças pedagógicas ocorridas, muitas práticas antigas ainda estão presentes na atualidade.

Durante muito tempo, a avaliação foi vista como uma atividade que tinha como objetivo apenas medir o que o aluno aprendeu. Medir no sentido de quantificação e, ao mesmo tempo, como instrumento de ameaça ou punição. Em tempos de ordenação social, no início do século XX, o positivismo traz a objetividade das ciências experimentais para análise das relações sociais e, com isso, a escola, que começa a ser difundida no mundo, adota os modelos da psicologia para avaliar a aprendizagem dos seus alunos por meio

dos testes "psicométricos". O que se quer da avaliação, nessa concepção, é que o professor transfira o conhecimento para respostas objetivas, daí a aprendizagem torna-se algo que se pode medir, manipular e prever.

No primeiro modelo de avaliação educacional sistematizado, Ralf Tyler toma como imprescindível a explicitação das finalidades educativas desejadas (os objetivos) e, por meio da avaliação, busca medir o grau de sucesso obtido pelo aluno. A grande contribuição desse modelo de avaliação reside justamente nos objetivos que deverão estar colocados antes de se realizar a atividade avaliativa escolar.

Muitas críticas surgiram a esse modelo, tanto do ponto de vista ideológico como técnico. Uma das mais importantes diz respeito aos resultados que surgiram com a sua utilização que, em vez de "impulsionar" e "motivar" a aprendizagem, criou um grande fosso de exclusão e marginalização de alunos nos sistemas educacionais. Assim, os objetivos de documentar e certificar as aprendizagens foram considerados mais importantes do que analisar o processo e "consertar" ou deter os erros identificados ao longo do percurso. Outra questão apresentada em defesa de uma nova concepção de avaliação surge da própria crítica à concepção de ensino-aprendizagem que consubstancia tal modelo.

Com as mudanças operadas no âmbito do conhecimento, surgem concepções opostas, em relação ao positivismo, que faz surgir um novo debate sobre como aprender e ensinar e, conseqüentemente, como avaliar. O conhecimento entendido com aquele constituído pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo que está fora do sujeito, como no positivismo, foi dando lugar a um entendimento de conhecimento "como construção histórica e social, que necessita do contexto para poder ser entendido e interpretado" (MENDEZ, 2002, p.32).

Segundo Mendez (2002), as correntes que começam a ganhar força no campo do conhecimento, na segunda metade do século XX, revelam o seguinte sentido:

> A visão que oferecem do conhecimento é prática situada, concretizando seu modo de compreender e explicar na racionalidade prática e crítica. Nela se reconhece a participação

> ativa dos sujeitos em sua construção, pois quem aprende participa ativamente da aquisição e expressão do saber. Daí o caráter dialético e temporal do conhecimento. Conhecimento construído e situado aqui, conhecimento recebido e atemporal lá; conhecimento concebido em sua complexidade diante da simplicidade do conhecimento recebido (p.32).

O surgimento de novas concepções sobre o conhecimento e o ensino-aprendizagem reflete diretamente no entendimento sobre a avaliação na prática docente. Ela passa a ser vista como o meio mais indicado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno. A avaliação formativa, como o próprio nome revela, busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem que formam os estudantes, desse modo, privilegiam-se os conhecimentos que os alunos trazem sobre o que se pretende aprender, prioriza-se a análise das atividades a serem desenvolvidas e passa-se a dar atenção ao grau de dificuldade exigido para a sua realização.

Essa forma de entendimento da avaliação implica uma prática docente diferenciada daquela pautada nos moldes tradicionais anteriores. As provas com respostas objetivas, para terem seus acertos quantificados, dão lugar a diferentes dispositivos didáticos que ofereçam informações sobre o andamento do processo de aquisição do conhecimento. Assim, a tarefa do professor, de acordo com Mendez (2002), consistirá em despertar, nos alunos, o interesse em aprender e orientá-los a agir e a "internalizar as normas e os critérios para julgar o que torna diferente o seu conteúdo particular de aprendizagem de um modo próprio de criar, organizar e compreender a experiência de aprendizagem" (p.33).

Atualmente existem outras discussões acerca da avaliação escolar. Quinquer (2003, p. 19) afirma que, a partir dos anos 1980, surge um novo enfoque de avaliação: o modelo de comunicação ou psicossocial. Esse modelo tem relevância especial no contexto em que se produz a aprendizagem, tem como aspecto mais relevante a concepção de aprendizagem como uma construção pessoal. Privilegia a interação (os processos argumentativos) e visa a autonomia do aluno no processo de avaliação.

No entanto, essas mudanças, rapidamente apresentadas até aqui, não ocorrem na sala de aula da forma como elas foram planejadas. O professor não joga fora o que faz parte de sua trajetória pessoal e profissional e, de um momento para o outro, passa a adotar novas práticas e posturas avaliativas. Além disso, é importante considerar que tais mudanças geram questões do tipo: O professor não vai mais corrigir os textos dos alunos? Os estudantes não vão precisar estudar mais para fazer prova? Com o aumento no número de alunos por professor, como viabilizar esse acompanhamento individual?

As dificuldades surgidas pelas mudanças, muitas vezes, impedem a realização de ações esperadas. Porém, não são apenas elas que impedem a materialização de novas condutas de avaliação. Veja o que revela o depoimento da professora Roselma:

> Não se trata de mudar instrumentos para avaliar, mas pensar formas não tradicionais, não somativas, e sim um modelo que esteja em consonância também com a organização vigente: contínua, processual, como é a idéia de ciclos de aprendizagem. O problema é que esse entendimento só vem com o tempo e com reflexões sobre a prática (Roselma da Silva Monteiro Gomes, professora do 1º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maurício de Nassau, no Recife – PE).

Por meio do depoimento da professora, podemos entender que, para que as mudanças no processo de avaliação realmente ocorram, é preciso que haja um entendimento sobre as concepções que as estão fundamentando, e esse processo, como ela mesma afirma, necessita de um tempo. Mas não apenas "de um tempo". Necessita, principalmente, que esse tempo seja destinado ao trabalho de reflexão coletiva na escola, para que as pessoas possam construir caminhos para a sua prática, de acordo com as suas condições.

Nesse processo de reflexão, pode-se perfeitamente optar por estratégias de avaliação que estejam inscritas em uma concepção tradicional, como ter momentos pré-determinados para avaliar ou se realizar uma prova, desde que esteja dentro de uma concepção de avaliação voltada para a aprendizagem e não apenas para a seleção.

Essa reflexão sobre o quê e como avaliar faz parte de como ensinar. Nessa perspectiva, direcionaremos a nossa discussão ao nosso objetivo principal desse trabalho: como avaliar um texto escrito considerando as diferentes concepções de ensino-aprendizagem?

2 Como os textos de nossos alunos podem refletir as condições em que foram produzidos?

Quando desenvolvemos uma atividade de produção textual, em sala de aula, estamos sempre estabelecendo com os alunos um contrato didático, um acordo sobre o que deles é esperado e sobre como nós, professores, atuaremos junto a eles. Como nos ensina Brousseau (1996), as situações em que "as regras do jogo" não são explicitadas são aquelas em que menos o aluno é ajudado a ativar seus saberes, de modo a resolver adequadamente a tarefa ou situação-problema apresentada. Numa direção semelhante, Perrenoud (1994) observa que a ausência de clareza sobre os propósitos de uma tarefa propicia o habitual não-engajamento do estudante em realizá-la.

Precisamos, então, discutir o que isso tem a ver com a pergunta formulada no título dessa seção (*Como os textos de nossos alunos podem refletir as condições em que foram produzidos?*). Ao longo dos capítulos anteriores deste livro, vimos que produzir textos é necessariamente uma atividade social, marcada pelo contexto de produção em que se dá (BRONCKART, 1999). A partir da contribuição desse e de outros autores, percebemos que tal contexto envolve não só aspectos físicos como sociocomunicativos, isto é, ao escrever, levo em conta não só o tempo de que disponho e os materiais – suportes que vou usar, mas considero quem é meu interlocutor, em que posição social se encontra em relação a mim, que objetivo tenho, como meu interlocutor reagirá ao meu texto, etc.

Se concebemos que a avaliação das situações de ensino e aprendizagem da produção textual deve assumir uma perspectiva formativa, tal como discutido na seção anterior, passamos a ficar alertas sobre que efeitos o "como a atividade é conduzida" pode ter sobre os produtos escritos que os alunos conseguem elaborar. O depoimento da profa.

Dilian da Rocha Cordeiro, alfabetizadora na Escola Municipal Pedro Alcântara de Recife, nos ajudará a prosseguir em nossa reflexão.

> Uma classe de alfabetização em 2004 foi a minha primeira turma. Lembro que, numa determinada semana, eu tinha realizado a leitura de um livro "Vida de palito é fogo[1]" e, depois de ter conversado sobre o livro, eu sugeri que a gente contasse a história para uma outra turma da escola. Então eu fui ao quadro e realizamos a reescrita do texto. Os alunos falavam e eu escrevia. E a gente discutia o que podia ser melhorado. Os alunos conseguiram fazer bem a atividade, se preocupando em contar a história da mesma forma do livro, apresentando a ordem dos fatos. Mas, ao mesmo tempo, vi que eles fizeram a reescrita não parecendo muito motivados em contar para outra turma. Parecia que não tinha sentido. Contar pra quê? Depois, pensando sobre a situação, eu comecei a achar que essa produção tinha que estar inserida numa situação mais ampla e rica. Se estivesse dentro de um projeto que envolvesse duas turmas, talvez eu pudesse explicitar mais pro meu aluno qual era o objetivo daquela produção. Poderia haver, de fato, uma troca dos textos produzidos nas salas. Algo desse tipo. Do jeito que ocorreu, pareceu uma coisa artificial. Depois disso eu tenho me preocupado em me colocar no lugar do aluno, para poder justificar determinada atividade, sobretudo de produção. Pensar: eu vou escrever pra isso!
>
> Já em 2005, uma outra situação bem interessante foi a produção de uma lista de reivindicações da escola. Haveria uma "Conferência Infantil de Educação". Cada turma da escola deveria listar o que a escola e o que a comunidade precisava. Também íamos eleger um representante da turma (novamente eu estava com a alfabetização) para ir à conferência. Como realizamos a votação, o aluno eleito tinha que apresentar as reivindicações do grupo para a conferência e isso foi discutido na sala. Realizamos uma produção coletiva daquilo que a turma havia discutido. Como se tratava de algo muito próximo deles e das necessidades da escola, eles fizeram com muito entusiasmo.

[1] LIMA, Edmilson. *Vida de palito é fogo !!* São Paulo: Ed. Paulinas, 2003.

> Uma das coisas mais difíceis pra mim tem sido avaliar as produções dos meus alunos. Tenho pouca experiência e estou me apropriando da prática de ensino e geralmente as produções que realizamos são coletivas. Mas, uma coisa com que eu me preocupo em observar, nas situações de escrita de textos, é se eles têm conseguido escrever dentro dos acertos combinados na produção. Por exemplo: se vamos escrever um convite de aniversário, é observar se eles conseguem identificar as características desse gênero: dizendo o que tem que ter no convite, sabendo como é que se organiza. Como é que se diz o que se quer dizer. Eles têm certa facilidade nisso, quando já conhecem o gênero. A dificuldade maior está em escrever convencionalmente, pois ainda estão se alfabetizando.

Que aprendemos a partir desse depoimento? Vimos que, à medida que se profissionalizava, a professora foi logo despertando para algo que influía claramente sobre como os meninos e as meninas se envolviam com as situações de produção textual: o sentido que encontravam na atividade proposta, a clareza e envolvimento com os objetivos da atividade. Vimos também que a docente se preocupava em, antes de iniciar a produção de escritos propriamente dita, conversar com os aprendizes, para que pensassem sobre as características do gênero a ser escrito, sobre como o texto daquele gênero iria ser organizado. Por fim, mencionamos um aspecto que ela ressaltou: a necessidade de os alunos terem familiaridade com o gênero textual que estarão produzindo.

O exemplo concreto agora enfocado nos permite retomar um conjunto de princípios já enfocado em capítulos anteriores deste livro e para os quais devemos estar atentos, a fim de assegurar que, na hora de estabelecer, com nossos alunos, o contrato didático de produção de textos, propiciemos que a tarefa para eles tenha sentido e que eles sejam ajudados a avançar nas suas competências do escrever. Já sabemos que, ao planejarmos e desenvolvermos uma atividade ou seqüência didática de produção de textos, precisamos nos perguntar se auxiliamos os aprendizes a ter clareza sobre:

- qual é a finalidade do texto a ser escrito;
- o que se deseja comunicar e qual o gênero textual adequado para fazê-lo;

• quem é o leitor-destinatário e quais são as características dele que precisamos levar em conta como escritores;

• que "tom" (registro mais ou menos formal) vai-se poder usar na hora de escrever;

• em que espaço de circulação o texto produzido será lido;

• qual suporte será adequado para divulgarmos o texto naquele espaço.

Sabemos, por outro lado, como já discutimos no capítulo 2, que a produção de textos, sobretudo para um principiante, é um processo cognitivo complexo: exige preparação, o manejo conjunto da seleção tanto "do que dizer" como das formas de expressá-lo e que pressupõe não só "botar o que pensou no papel", mas... revisar, reelaborar, até chegar a uma edição final.

Assumindo essa realidade, cremos que outras questões precisam ser consideradas, quando planejamos a seqüência de passos envolvida entre a geração do texto e sua configuração final. Assim, ao planejar e conduzir situações de produção textual, podemos, retomando os objetivos do ensino de produção de textos expostos no capítulo 3, perguntar-nos se os encaminhamentos adotados ajudarão o aluno a:

• conhecer o gênero em questão, lendo bons textos que servem como modelo para refletir sobre suas características;

• viver uma elaboração do tema a ser escrito, antes de começar a escrever, refletir sobre as idéias/ informações que vai querer expressar,

• antecipar como vai organizar as idéias/ informações no texto, de modo a dar conta das propriedades do gênero;

• revisar a versão inicial do que conseguiu produzir, buscando melhorá-la

do ponto de vista da textualidade e da convencionalidade da escrita (obediência à ortografia), ao emprego da norma prestigiada, de modo a alcançar, de modo mais eficaz, o objetivo junto ao destinatário-leitor.

Como na escola escrevemos também – e especialmente – para aprender a escrever, as situações de produção de textos que ali criamos estarão sempre marcadas pelas especificidades da situação escolar de

escrita (ver, a esse respeito, os capítulos 1 e 6 desse livro). Precisamos, então, atentar para outros possíveis efeitos mais sutis do "como conduzimos as situações de produção" sobre a qualidade dos textos que os estudantes compõem.

Isso ficou muito evidente num estudo em que Leal & Morais (2003) analisaram situações nas quais crianças das séries iniciais eram convidadas a produzir textos da ordem do argumentar. Em diferentes escolas, cada professora participante da pesquisa lia para os alunos um texto que enfocava a cooperação das crianças nas tarefas domésticas. Em seguida, o tema ("as crianças devem ou não trabalhar em casa") era debatido e se pedia às docentes que não tomassem uma posição, que apenas coordenassem o debate. Num terceiro momento, cada aluno deveria escrever um texto individual, expressando sua opinião. Acertou-se que os textos seriam posteriormente lidos e que alguns seriam escolhidos para vir a ser debatidos em outra sala de aula da escola.

A análise das gravações das aulas revelou que as mestras tinham diferido bastante na forma de conduzir a tarefa. Em algumas turmas, o texto lido era mero ponto de partida para o debate. Noutras, havia um exaustivo trabalho de recuperação das informações do mesmo, através de uma espécie de "questionário". Em algumas salas, apareciam posições divergentes sobre o tema, noutras, todas as crianças tendiam a adotar um único ponto de vista. O curioso é que, em certas turmas, o debate se voltou mais para outro sub-tema: meninos e meninas devem realizar igualmente as tarefas domésticas? Finalmente viu-se que algumas professoras tinham mantido uma posição de isenção, tal como combinado, enquanto outras tinham assumido explicitamente um ponto de vista favorável ao trabalho das crianças no lar (isso transparecia inclusive no tom de voz das mestras, no tipo de perguntas que formulavam à turma, etc).

Qual o resultado? Aqueles detalhes da situação de produção influíram, de forma evidente, sobre as características dos textos dos alunos. Em algumas salas, onde as perguntas e opiniões da mestra induziam os alunos a assumirem determinada posição, predominaram os textos em que os aprendizes assumiam homogeneamente "a voz

oficial", segundo a qual as crianças teriam que ajudar em casa. A maior ou menor presença, nas produções, de certas propriedades de um texto de opinião – explicitação de pontos de vista, apresentação de justificativas e antecipação de contra-argumentos – refletia claramente as formas como as professoras tinham conduzido o debate e proposto a escrita dos textos.

Moral da história? Não dá para avaliar os textos infantis em abstrato, sem ver como a própria situação de produção os leva a criar representações sobre o que e como devem escrever na escola. Com clareza sobre como se deu a situação de escrita, o professor terá mais condições de avaliar os textos dos alunos, tomando como um dos critérios a adequação à situação proposta, ou seja, um primeiro critério para avaliação dos textos é a adequação às finalidades e aos destinatários. Além desse critério, outros são também relevantes, como será discutido adiante.

3 O que e como avaliar quando estamos ensinando a produzir um texto?

Há alguns anos, Leal e Guimarães (1999) investigaram como os professores das séries iniciais avaliavam os textos narrativos produzidos por seus alunos. As autoras constataram duas posturas dominantes: alguns docentes tendiam a hipervalorizar a correção da superfície do texto e julgavam "bem escritas" aquelas histórias em que quase não apareciam problemas de ortografia, segmentação das palavras, emprego de maiúscula e pontuação. Num outro pólo, alguns docentes valorizavam "o que o aluno tinha conseguido dizer", a originalidade ou espontaneidade do discurso produzido pela criança, independentemente da correção com que notavam palavras e orações.

Cremos que aquelas duas tendências dizem respeito a extremos de um espectro que inclui dois âmbitos ou dimensões inerentes à atividade de produzir textos e a respeito dos quais nossos alunos precisam avançar. Por um lado, temos a *convencionalidade* da notação escrita, que engloba não só a *ortografia*, mas outros aspectos de domínio da norma lingüística de prestígio como, por exemplo,

o emprego da concordância verbo-nominal e da *regência*, o manejo dos *tempos verbais*, etc. Usamos a denominação "âmbito da *normatividade*" para nos referir a esses conhecimentos, que são discutidos mais detalhadamente no capítulo 8 deste livro.

Por outro lado, variando conforme as especificidades de cada gênero, um texto precisa cumprir certas exigências de *organização*, *informatividade*, *coerência*, *coesão*, uso de *pontuação e paragrafação*, etc., aspectos que garantem a "*textualidade*" (confere capítulo 8) do produto escrito e sua adequação à situação comunicativa.

O exame dos *aspectos normativos e textuais*, revelados pelas produções infantis, deve constituir, então, uma espécie de "chave" para acompanharmos os progressos de nossos alunos na capacidade de produzir textos. A fim de ampliarmos essa discussão, vejamos o que nos relatam duas professoras que trabalham numa rede pública de ensino:

> Sempre avalio as produções textuais. A forma de avaliar é que difere, dependendo da natureza do texto, dos meus objetivos em relação a ele ou das dificuldades apresentadas pelos alunos. A partir daí, busco melhorar o desempenho dos meus alunos, tanto no processo de construção de texto, como em algumas dificuldades especificas: segmentação de palavras ou frases, ortografia, concordância etc. Avalio também o nível de aceitação do texto proposto e a forma como a atividade foi conduzida. (Edileuza Gomes dos Santos, professora do 2º. ano do 2º. ciclo da Escola Municipal Santo Amaro, no Recife)

> **Uma coisa que eu observo quando a produção é individual é até que ponto eles estão se apropriando do sistema de notação alfabética. Como eles estão escrevendo determinadas palavras. Pra saber em que nível eles estão.** Eu tenho conseguido identificar melhor os níveis dos meus alunos. Tenho conseguido intervir mais. (Dilian da Rocha Cordeiro, professora alfabetizadora da Escola Municipal Pedro Alcântara, no Recife)

Vemos que, ao avaliar as produções dos estudantes, a professora Edileuza estava atenta tanto para os aspectos da textualidade ("o processo de construção do texto") como para os aspectos normativos.

Ela demonstrava também a preocupação em considerar as especificidades do gênero e em avaliar os efeitos da forma como tinha conduzido a atividade. Já a professora Dilian, que, no depoimento da seção anterior, demonstrava atentar para todos esses cuidados, enfatiza, agora, um aspecto do âmbito da normatividade, que é fundamental na etapa de alfabetização inicial: o domínio das convenções letra-som, fruto da compreensão que os aprendizes elaboram sobre como funciona a escrita alfabética.

Tal como indicado pelas mestras, ao lançarmos nosso olhar sobre as produções das crianças, estaremos alertas para as características do gênero em pauta e para os objetivos que a atividade de escrita tinha. Sem desconsiderar os aspectos normativos (de convencionalidade), precisamos diagnosticar também os avanços e lacunas que dizem respeito ao domínio da textualidade. Só assim poderemos saber o que nossos alunos já internalizaram (sobre a linguagem dos diferentes gêneros textuais e sua notação), e identificar o que lhes falta (re)construir em suas mentes, para poder escrever textos melhores. Essas informações nos ajudarão a planejar nossa intervenção na etapa de revisão – reelaboração das versões iniciais e no planejamento de futuras situações de produção de textos.

Pensando na revisão, tema do capítulo 7 deste livro, queríamos aqui refletir sobre o quanto a avaliação de textos, numa perspectiva formadora, precisa oportunizar ao aprendiz a reflexão sobre o que conseguiu fazer (e o que precisa ser melhorado), em lugar de lhe dar prontas as soluções para melhorar seu texto (cf. Morais, 1998; Ruiz, 2001). As correções "resolutivas", que marcam, no texto, os erros ou problemas e que já dão as formas substitutas, têm, a nosso ver, efeitos bem perniciosos. Do ponto de vista atitudinal, o fato de ver o texto todo "pintado" com correções do adulto pode levar o aluno a ver-se como "alguém que não sabe", que é incapaz de, autonomamente, reelaborar o que escreveu. Ao lado do sentimento de punição que pode despertar, essa alternativa tradicional parece não favorecer o desenvolvimento de uma atitude de respeito ou persuasão ante o leitor de seus escritos, que justifica o "voltar ao texto", refazê-lo até chegar ao estágio de uma edição final.

Em conclusão, a avaliação de textos precisa ser, antes de tudo, uma atividade em que o professor analisa o que aluno foi capaz de produzir para, a partir dessa constatação, ajudá-lo a melhorar. Três aspectos, então, foram aqui citados: adequação à situação de interação; textualidade e normatividade. É importante, no entanto, termos clareza dos objetivos didáticos que tínhamos em mente ao elaborarmos nosso planejamento e ao que foi ensinado, para não cairmos na tentação de avaliarmos tudo de uma vez só e não conseguirmos sistematizar o que precisa ser objeto de atenção e reflexão dos aprendizes.

4 Lembrete final: o papel da auto-avaliação

Como vimos até aqui, a atividade de trabalhar e avaliar a produção de texto escrito depende muito da postura do professor diante das atividades propostas para essa finalidade. Porém, outro elemento da avaliação formativa ou comunicativa aparece como algo muito importante a ser valorizado e estimulado, que é a auto-avaliação. Para que os aprendizes se tornem escritores autônomos, considera-se fundamental que eles possam começar, desde muito cedo, a aprender a avaliar as próprias produções. Nesse processo, é importante explicitar para os alunos os critérios de avaliação que o professor utiliza para que o aluno, na releitura compartilhada ou individual do seu texto e por meio da leitura dos textos dos colegas, possa identificar as "faltas" e reconstruí-las. Assim, além de favorecer aos alunos um momento de reflexão, essa atividade avaliativa está dando-lhes condições de construir um sistema pessoal para aprender a escrever, que poderá ser enriquecido progressivamente.

Referências

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *In: Recherches en didactiques des mathématiques*. Grenoble: La Pensé Sauvage: 7, 2, 1996.

LEAL, T. & GUIMARÃES, G. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Cd-rom, 1999.

LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G. Argumentando na escola: o real e o imaginário na interlocução entre alunos e professores. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Cd-rom, 2004.

MENDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*, Porto Alegre: Editora**,** 2002.

MORAIS, A. *Ortografia*: ensinar e aprender. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

QUINQUER, D. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In *Avaliação como apoio à aprendizagem*, Porto Alegre: Artemed editora**,** 2003.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto_Editora, 1995.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola?* Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SILVA, J. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In SILVA, F. da, HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VESLIN, O.; VESLIN, J. *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation, 1992..

Capítulo 5

Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola

Kátia Leal Reis de Melo
Alexsandro da Silva

1 Por que planejar?

A produção de textos escritos é, como foi visto nos capítulos 1 e 2, uma atividade social e cognitiva de natureza bastante complexa, que envolve uma multiplicidade de ações e de conhecimentos, e que, apesar de ser um processo indissociável da leitura, tem suas especificidades. Considerando essas questões, Telma Leal e Ana Carolina Brandão apresentaram, no capítulo 3, os objetivos didáticos relativos ao ensino de produção de textos escritos. Os objetivos são definidos a partir do que se pretende que os alunos desenvolvam e, em sendo assim, surge mais uma questão: como proceder para atingi-los?

O planejamento sempre foi um instrumento importante em qualquer setor da atividade humana: no governo, em casa, na igreja ou na escola. Planejar torna possível definir o que queremos a curto, médio e longo prazo; prever situações e obter recursos; organizar as atividades; dividir tarefas para facilitar o trabalho; avaliar.

A intenção deste capítulo é propiciar a compreensão do planejamento como algo útil, produtivo, organizado com a finalidade de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos, ou seja, o planejamento como instrumento, cuja função é potencializar as ações daqueles que protagonizam esse processo: o professor e o aluno.

Para ser útil ao professor, o planejamento deve orientar sua ação, a qual tem uma intencionalidade definida a partir dos objetivos que pretende alcançar. Sendo assim, o planejamento não pode ser rígido. Essa situação coloca o professor como autor consciente do seu trabalho: ele sabe por que está conduzindo a prática pedagógica de uma maneira, e não de outra. Então, é fundamental não perder de vista que o planejamento pode ser uma ferramenta para concretizar, na sala de aula, as intenções educativas, que nele se evidenciam pela forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor.

Sem perder de vista as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, salientamos que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve fundamentar-se, como também defendem outros autores (CURTO, MERILLO e TEIXIDÓ, 2000; CELIS, 1998; JOLIBERT,1994), em alguns princípios básicos:

1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola.

É no nível das inter-relações que a linguagem se constitui, se desenvolve e se modifica, ou seja, não há linguagem sem contexto psicossocial. Por isso, sugerimos que o ensino de produção de textos escritos seja pensado a partir do modelo pluridimensional da atividade lingüística, considerando os aspectos sociocomunicativos e cognitivos já referidos no capítulo 2. Pois, como afirma Góes e Smolka (1992),

> Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas

> incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos[1] de textos, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve e atribuam relevância aos vários momentos do processo, desde a situação desencadeadora até a revisão, destinação e repercussão do texto (p.68).

Atividades autênticas, ou seja, funcionais, são imprescindíveis para que haja aprendizagem significativa. A construção do conhecimento e a eficácia das aprendizagens ocorrem à medida que as atividades propostas tenham pleno sentido, relevância e propósito. Assim, aprender a escrever deveria sempre acontecer a propósito de atividades de escrita inseridas em contextos funcionais, que se caracterizam por ter uma função de ser e de realizar-se, cumprindo um objetivo claro. Mas, além disso, devem ser relevantes e significativas na cultura dos alunos. Por exemplo: que eles possam estabelecer uma rede ampla de relações entre a atividade proposta e temáticas que interessam a eles; percebendo a funcionalidade através da relação da linguagem da escola com o mundo social: escrever a alguém, de uma determinada forma, para conseguir um objetivo claro ou possibilitando a interconexão de matérias em torno de núcleos temáticos complexos e atrativos.

2. Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social.

A produção de textos escritos envolve a capacidade de coordenar e integrar operações de diferentes níveis e conhecimentos diversos, constituindo-se, assim, em um ato de grande complexidade. Como já referido, as atividades de escrita de textos devem ser desenvolvidas em contextos funcionais, o que significa dizer que é necessário ter finalidades e destinatários autênticos. Porém, além disso, convém

[1] Nesse caso, adotamos o termo "gêneros" e não "tipos", conforme discutimos no capítulo 1.

destacar a importância de variar essas finalidades e destinatários, uma vez que cada situação exige capacidades diversas, que precisam ser desenvolvidas. A consideração desse princípio enfatiza a perspectiva da produção de textos como atividade cognitiva e social, tratada no capítulo 2 e o que já foi discutido no capítulo 3 sobre objetivos de ensino da escrita.

3. Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever.

Os alunos não aprendem espontaneamente, nem por si mesmos. Aprendem reflexivamente, porque alguém os põe em situação de pensar. O aprendizado da produção de textos, como qualquer outro, é um processo social de construção dos significados por parte do aprendiz, em seus encontros e interações com os textos, as idéias, as pessoas e as situações. A freqüência, qualidade e pertinência dessas interações repercutem na rapidez, eficácia e flexibilidade de suas aprendizagens, ou seja, é importante garantir que sejam vivenciadas muitas situações de escrita e de reflexão sobre a escrita na sala de aula.

Para que os alunos aprendam reflexivamente, o professor deve organizar e planejar as atividades, não apenas para que os alunos o escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem; para que os alunos discutam entre si e cooperem na resolução de problemas relativos à produção textual; para que tenham maior autonomia em sua atividade.

Nesse sentido, é função do professor criar as condições que favoreçam a aprendizagem de produção de textos, o que significa sistematizá-las e planejá-las considerando o seguinte:

> – as condições de uma interação rotineira entre os alunos e textos escritos diversos.
>
> – ativação de conflitos cognitivos férteis, através da interação entre os alunos.
>
> – sistematização das etapas do processo de escrita, que não são necessariamente lineares, conforme discutimos no

> capítulo 2, cabendo, assim, ao professor proporcionar aos alunos momentos de: geração de idéias, seleção/organização de idéias, esboço, revisão e edição do texto.
>
> – estimulação e suporte à atividade metacognitiva do aluno, isto é, favorecer uma reflexão sobre as ações realizadas ao escrever e sobre os próprios textos escritos, de modo a garantir ao aluno-escritor um controle desenvolvido sobre sua própria atividade de produção de linguagem.

Os princípios que apresentamos são importantes para o planejamento, mas é preciso articular com o que você, professor, pode oferecer. Esses princípios básicos podem tornar-se realidade na prática pedagógica cotidiana, à medida que você os concebe e assume na ação. Você, professor, é o protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos.

2 Contextualizando as situações de ensino

A proposta de escrita pode surgir de situações da própria sala de aula e de outros espaços, bastando, para isso, o professor ficar atento e promover discussões que possam culminar com a produção de diferentes textos. Digamos que surja, por exemplo, a necessidade da criação das regras de um jogo. Esse material será bem mais interessante e funcional se produzido pelos próprios alunos. Foi o que aconteceu com os alunos de 3ª série da professora Edjane, que sentiram a necessidade de criar e sistematizar regras para os jogos de futebol e de queimado, que costumavam ocorrer no horário do recreio e durante os quais era comum surgirem brigas entre os alunos de diferentes turmas que participavam dos jogos.

> A finalidade dessa atividade foi a de desenvolver a habilidade de explicar oralmente e por escrito um jogo, apresentando suas regras e produzir um texto instrucional por escrito. Por isso, ao iniciar a aula, tive o cuidado de sondar com os alunos quais as brincadeiras de que eles mais gostavam, para se divertir no intervalo da escola e em casa. Depois, pedi que os alunos elencassem alguns jogos, para os quais pudéssemos

> elaborar regras. Nesse momento, os alunos demonstravam muita empolgação e a sala estava ficando muito barulhenta e tumultuada. Então sugeri que eles escolhessem apenas um ou dois jogos. A maioria optou pelo futebol, visto que, na sala, existem mais meninos do que meninas. As meninas escolheram realizar a tarefa em cima do jogo de queimado. (Edjane Figuerôa de Lima e Silva[2], Escola Municipal Armênio Guilherme dos Santos, Cabo de santo Agostinho – PE)

A professora, a princípio, discutiu as justificativas de produção:

> Por que a necessidade de criar regras para o jogo de futebol e de queimado? Em que será útil? Para quem servirão essas regras? Onde e para quem divulgaremos o que iremos produzir? Os alunos disseram que havia muitas brigas durante os jogos no recreio e, se tivesse regras que os colegas de outras turmas também seguissem, isso poderia diminuir.

Passado esse primeiro momento (que chamaríamos de sensibilização para escrever), no qual estariam definidos os aspectos comunicativos – como propósito, destinatário, formato – a professora dá continuidade ao trabalho, enfocando os outros momentos envolvidos na produção de um texto.

> Alguém conhece algum texto de regras de jogo que possa, quem sabe, ajudar na produção deste que pretendemos fazer? Com que pessoas podemos contactar para nos ajudar? Apresentei para os alunos algumas regras de jogos, como trilha, dominó e baralho, para que eles pudessem entender o que iriam produzir logo mais. Os alunos conversaram bastante entre si e decidiram quais as regras que iriam colocar na cartolina e expor para os colegas da 4ª B, os quais seriam convidados a disputar uma partida de futebol e de queimado, obedecendo àquelas regras. A maior dificuldade encontrada por mim em relação à construção desse tipo de atividade foi fazer com que as crianças conseguissem escrever, de maneira

[2] A professora participou do curso "Produção de Textos no Ensino Fundamental" promovido pelo CEEL/ UFPE, no segundo semestre de 2005.

clara e objetiva, as regras dos jogos propostos. Porém, depois de algumas orientações e revisões, conseguimos alcançar o objetivo proposto.

Ao final da apresentação dessa experiência, destacamos alguns pontos que julgamos importantes e para os quais chamamos a atenção do leitor. O primeiro está ligado ao fato de que a atividade planejada e vivenciada envolveu situação de escrita funcional e autêntica, uma vez que nascida e alimentada pela vida dos alunos. Eles escrevem numa situação real, isto é, não produziram escritos simulados, do tipo "Imagina que você está escrevendo para um amigo". O segundo, que se relaciona ao anterior, está ligado ao caráter interativo da escrita. O texto produzido tinha interlocutores e finalidades sociais reais e, além disso, o processo de produção envolveu a interação dos alunos entre si e destes com a professora. Todas as etapas de produção foram vivenciadas coletivamente, inclusive a revisão, o que resultou na versão final do próprio texto. O terceiro está relacionado com a leitura de outros textos de regras de jogos, as buscas de informações, as discussões no grupo, que ajudam a antecipar a tarefa de escrita propriamente dita e pode ser um facilitador do processo de geração de idéias.

Jolibert (1994) salienta a importância de que as atividades de produção de textos escritos sejam propostas em um meio em que os alunos sejam ativos e gerenciem sua ação, afirmando que "é enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem" (p. 33). Consideramos isso válido para todas as aprendizagens e, em especial, para a aprendizagem da produção de textos. Sendo assim, buscamos salientar o papel constitutivo das interações aplicadas nas condições da produção.

3 Organizando as situações de ensino

Considerando as discussões travadas até o momento, propomos que o planejamento do ensino de produção de textos contemple diferentes modos de organização das atividades, tais como situações de produção coletiva, em pequenos grupos, em duplas e, também,

individualmente. Em outras palavras, estamos sugerindo que o professor adote, em sala de aula, diversos modos de agrupar os alunos ao solicitar a escrita de textos.

Para começar, salientamos que a experiência tem mostrado que o trabalho em colaboração é muito produtivo para a aprendizagem dos alunos, sobretudo as duplas ou os pequenos grupos têm se revelado uma boa opção, se os critérios de agrupamento forem adequados. Esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam pensado...

Entretanto, como sabemos, o fato de estarem sentados um ao lado do outro não garantirá que trabalhem coletivamente. É preciso criar mecanismos que os ajudem a aprender esse importante procedimento, que é o trabalho em colaboração de fato. Em algumas situações, pode-se, por exemplo, oferecer uma única folha para a realização da tarefa, em outras, definir claramente qual o papel de cada aluno na dupla ou no grupo, isto é, quem se encarregará de enunciar o texto, de registrá-lo, de revisá-lo, entre outras ações.

Desse modo, é necessário termos clareza, como observa Penin (1997), de que "mais importante do que a estratégia de distribuição dos alunos para o trabalho é a modalidade e/ou qualidade da interação adotada, proporcionadora ou não de desenvolvimento" (p. 162).

Quando a opção for por trabalho em parceria, para organizar os agrupamentos, é preciso considerar os objetivos da atividade proposta, o conhecimento que os alunos possuem e a natureza da atividade. As interações e os agrupamentos devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode "levar" para pensar.

Góes e Smolka (1992) destacam que é necessário considerar o processo de produção como um curso de eventos, desde o desencadeamento até a destinação e repercussão, mas que, nem sempre, ocorrem da mesma forma. Desse modo, os processos interativos são relevantes e não devem ficar restritos às relações professor-aluno. Segundo as autoras,

> a interação com os pares tem um papel importante na constituição da atividade de linguagem escrita, o que, em geral, fica obscurecido pela insistência de certo tipo de prática educativa em se apoiar exclusivamente na produção individual. A produção em pares ou grupos oportuniza inúmeras aprendizagens que não transcorrem, porém, de modo fácil, dada a exigência de se negociar idéias e lidar com as posições ocupadas pelos indivíduos na interação. A presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança. Mesmo quando escreve individualmente, busca chances de comentar, indagar e pedir confirmações do outro (p. 63).

Leal e Luz (2001), com a intenção de analisar o processo de interação entre pares na produção de textos narrativos, solicitaram que alunos de 3ª série do ensino fundamental de uma escola municipal do Recife escrevessem individualmente e em duplas notícias, cartas e contos. Os resultados desse estudo mostraram que, de um modo geral, os textos produzidos pelas duplas foram melhores que os textos individuais, tanto em agrupamentos assimétricos como simétricos, embora isso não tenha acontecido de modo marcante no caso das duplas compostas por crianças de níveis iniciais. Essas autoras concluem, assim, que

> (...) ao ficarem em tal situação, os sujeitos se viram instados a tomar decisões não mais sozinhos, e, por isso, obrigados a explicitar o que estavam querendo fazer, o que sabiam fazer, e, para isso, tinham que se fazer entender pelo outro, validar o que queriam dizer, confrontar suas idéias, trocá-las. Enfim, decidir como escrever o texto (p. 43).

Castelló (2002) também concorda com esse ponto de vista e acrescenta que a escrita de um texto em colaboração – em duplas ou em pequenos grupos – contribui para que o processo de composição adotado torne-se visível, resultando, portanto, mais simples a análise e a revisão dele.

As propostas educativas que propiciam a interação entre os alunos na sala de aula são cada vez mais freqüentes e, hoje em dia, os professores concordam que a interação contribui para que os alunos

possam tomar consciência do ponto de vista dos demais, para que aprendam a negociar; também admitem que, assim, os alunos estabelecem uma série de laços inter-relacionados, que conduzem a uma verdadeira construção conjunta: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos a suas propostas para que o outro as entenda, etc., tudo isso com o objetivo de alcançar uma meta comum: escrever o texto.

Em algumas ocasiões, o professor poderá sugerir aos alunos a produção de textos coletivamente. Essa é uma modalidade de organização do ensino de produção de textos muito comum nos anos iniciais da escolarização, mas não em séries mais avançadas. Nessas situações, o professor atua como escriba da turma, isto é, compete a ele o registro do texto que os alunos estão produzindo oralmente. É por esse motivo que a produção de textos coletivos tem sido muito praticada, sobretudo, em turmas de alfabetização, considerando-se que nelas os alunos ainda não escrevem convencionalmente.

Na verdade, na produção coletiva de um texto, a contribuição do professor não se limita apenas a registrar o texto no quadro-negro, mas vai além disso. Nessa posição, ele pode, entre outras tantas coisas, discutir com os alunos sobre conteúdos a serem inseridos no texto, auxiliando-os na geração, seleção e organização desses conteúdos; analisar as melhores alternativas para expressar lingüisticamente, de modo coerente e coeso, os conteúdos a serem tratados no texto; registrar, discutindo, se conveniente, questões relativas à ortografia, pontuação, concordância gramatical, entre outras; discutir sobre a adequação das escolhas antes mencionadas à finalidade e ao interlocutor do texto.

Desse modo, a produção coletiva de textos cria um espaço em que os alunos têm a oportunidade de observar o professor em ação enquanto escreve e isso se torna relevante à medida que eles são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo se ele expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto. Segundo Castelló (2002), trata-se de que os alunos “observem” em que consiste o processo de composição de textos. Desse modo, consideramos que a produção

coletiva não deveria restringir-se às turmas iniciantes, devendo estender-se às demais.

Nas situações anteriormente apresentadas, as ações necessárias à produção de um texto escrito – geração e seleção de idéias, textualização, registro e revisão –, discutidas mais detidamente no capítulo 2, são distribuídas entre os alunos ou entre os alunos e o professor. Nas atividades de produção de textos em pares, em pequenos grupos e coletivamente, os alunos distribuem-se de modo a dedicar-se a algumas ações e não a outras ou mais a algumas do que a outras. Desse modo, na escrita de um texto em pares, por exemplo, um dos alunos pode ocupar-se do registro, enquanto o outro dita o texto oralmente a ele. É evidente, no entanto, que essa divisão de papéis nem sempre é tão delimitada e tão rígida assim.

Todavia, essa distribuição de papéis é importante, pois, como discutimos no capítulo 2, coordenar tantas ações e tantos conhecimentos ao mesmo tempo é um trabalho nada simples. Por outro lado, acreditamos que os estudantes também devem ser solicitados a produzir textos individualmente, compreendendo que, assim, eles começarão a aprender a coordenar as ações antes mencionadas. É necessário ainda lembrarmos que, no dia-a-dia, a escrita é, sobretudo, uma ação realizada individualmente e não de modo compartilhado, embora constitua, como discutimos em outros capítulos deste livro, uma atividade que é essencialmente interativa, implicando a consideração do outro.

Por outro lado, consideramos necessário diversificar as atividades de produção de textos não só com relação aos agrupamentos – coletivamente, em pequenos grupos, em duplas, individualmente –, mas também quanto ao tempo que é destinado à sua realização. Desse modo, as atividades podem ser desenvolvidas não apenas em um dia, mas também em alguns dias ou, até mesmo, em vários dias, como acontece, normalmente, no interior das seqüências didáticas ou dos projetos didáticos.

No exemplo abaixo, relata-se uma seqüência didática desenvolvida em nove aulas, envolvendo a produção de cartas à redação. Essa experiência aconteceu em uma turma de 4ª série, em uma escola municipal em Jaboatão dos Guararapes – PE.

1° Aula

A professora no primeiro momento da aula dividiu a turma em grupos e entregou o Jornal Diário de Pernambuco para cada equipe. Em seguida, solicitou que os alunos manuseassem e analisassem como o jornal estava estruturado. (...) Após a análise dos alunos, a professora retomou a atividade, realizando algumas perguntas sobre a estrutura do jornal, dentre elas: Como o jornal está dividido? Qual é o jornal que vocês estão lendo? Vocês conseguiram ver alguma parte do jornal que tenham opiniões, cartas? Ao terminar essa etapa, a professora entregou cartas à redação para que cada grupo fizesse a leitura. Em seguida, a professora pediu para que um integrante de cada grupo fizesse a leitura da carta para a turma. À medida que era feita a leitura, ela analisava a estrutura da carta com as crianças. No segundo momento, a professora escreveu no quadro o título de uma reportagem e levantou os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo perguntas sobre o título (O que você acha que esse texto irá tratar? Mercado da esmola quer dizer o quê?) e registrou no quadro as respostas dos alunos.

Logo após, entregou a reportagem aos alunos para que os mesmos fizessem a leitura individual e depois coletiva da reportagem "Mercado de esmola toma conta do Recife", da Folha de Pernambuco. Ao término da leitura coletiva, a professora levantou o ponto de vista dos alunos a partir de alguns questionamentos. Após esse momento, a professora pediu que as crianças fizessem uma carta à redação do jornal, emitindo suas opiniões a respeito da reportagem.

2° Aula

A professora entregou a reportagem "Quem é o dono do circo, o palhaço e quem o patrocina?", retirada do PERNAMBUCO.COM (on-line) e pediu que as crianças fizessem a leitura silenciosa. Após o término, a professora perguntou quem gostaria de fazer a leitura coletiva. Um aluno se prontificou e fez a leitura. Em seguida, a professora tirou dúvidas sobre o significado de algumas palavras e levantou o ponto de vista das crianças sobre o texto, a partir de alguns questionamentos. Depois da leitura e discussão da

reportagem, ela entregou as cartas enviadas ao jornal que opinavam sobre essa reportagem, leu, discutiu e analisou com as crianças a estrutura das cartas. Para isso, foram feitas algumas perguntas: Quem escreveu a carta? Para que escreveu a carta? Você concorda com a crítica do autor? Por quê? O que acham a respeito desse assunto?

3° Aula

A professora dividiu a turma em grupos, retomou a temática "Meninos de Rua", discutida nas aulas anteriores e fez a leitura da reportagem "Ação prevê retirada de crianças das ruas" do jornal Folha de Pernambuco. Em seguida, tirou as dúvidas dos alunos a respeito de algumas palavras, levantou o ponto vista das crianças a respeito do tema a partir de algumas perguntas: Vocês gostaram da reportagem? Para que essa reportagem foi escrita? Vocês acreditam que esse plano pode dar certo? Após essa etapa, a professora fez uma carta coletiva à redação do jornal com as crianças. E, por fim, fez a leitura da carta elaborada coletivamente pelos alunos.

4° Aula

A professora dividiu a turma e entregou uma carta a cada grupo sobre a temática "Meninos de Rua". As cartas foram enviadas à redação de jornais que circulam em Pernambuco. Ela pediu que os mesmos explorassem as cartas a partir de algumas questões: Quem escreveu a carta? Escreveu sobre o quê? Para quem? Depois, acrescentou três perguntas para serem discutidas após a apresentação dos grupos: Todas as cartas têm relação com o tema? Em qual situação a carta foi escrita? Você concorda com os pontos de vista levantados? No momento da apresentação, a professora fixou, no quadro, cartazes com todas as cartas. À medida que cada grupo foi apresentando, a pergunta era lida por eles e a resposta era discutida com a classe.

5° Aula

(...) A professora solicitou que os alunos se dividissem nos mesmos grupos da aula passada e lessem a carta destinada ao seu grupo. Em seguida, a professora leu cada carta e retomou as questões discutidas na aula anterior.

6° Aula

A professora dividiu a turma em grupos e colou no quadro as duas cartas enviadas à redação do jornal, cujos títulos eram: "Meninos de rua" (Diário de Pernambuco, 25/abril/2005) e Meninos de rua (Diário de Pernambuco, 29/abril/2005), uma era resposta à outra carta. Em seguida, ela distribuiu as duas cartas para os alunos e fez a leitura de cada uma. Após essa etapa, a professora discutiu as características da carta e o que os alunos achavam da abordagem dos autores. Depois, realizou uma produção coletiva.

7° Aula

A professora entregou o texto "Quem é o dono do circo, o palhaço e quem o patrocina?", retirado do PERNAMBUCO.COM (on-line) e pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa. Após algum tempo, ela fez a leitura da reportagem, tirou algumas dúvidas sobre o significado das palavras e levantou o ponto de vista dos alunos sobre a reportagem. Após esse momento, ela fez novamente a leitura e pediu que os alunos fizessem uma carta à redação do jornal, expressando sua opinião sobre a reportagem lida, dizendo se concordam ou não e o que fariam para mudar essa situação.

8° Aula

A professora iniciou a aula devolvendo as produções da aula anterior, para que os alunos fizessem as correções necessárias, e também para os que faltaram. Logo após, a professora foi às bancas, tirando as dúvidas dos alunos.

9° Aula

A professora entregou a fotocópia da reportagem "Menores Pedintes", retirada do Jornal do Commercio, e pediu que as crianças fizessem uma leitura silenciosa. Depois de algum tempo, a professora fez uma leitura do texto. Ela fez a leitura de um parágrafo de cada vez, tirava as dúvidas dos alunos sobre o significado de algumas palavras ou sobre as idéias do texto e perguntava a opinião a respeito da reportagem. Após esse momento, fez a leitura completa do texto. Perguntou o que os alunos acharam da reportagem lida, se concordavam,

> se não concordavam, por que e como solucionariam o problema. Nesse momento, ela também aproveitou para dar sua opinião sobre a reportagem. Em seguida, a professora pediu que os alunos fizessem uma carta à redação do jornal sobre a reportagem lida.
>
> (Cabral, Nunes e Leal, 2005, p. 12-15).

Nesse relato, vê-se que a professora desenvolveu, com os seus alunos, uma seqüência didática estruturada em torno do gênero textual "carta à redação". Nele (no relato), nota-se, então, uma preocupação com o desenvolvimento de uma seqüência de atividades voltadas à reflexão sobre um determinado gênero – carta à redação –, de modo a que os alunos consigam dominá-lo melhor. Nessa seqüência, estavam contempladas situações de discussão sobre reportagens, leitura e produção de cartas à redação e exploração das características desse gênero, entre outras atividades.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma seqüência didática consiste em "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (p. 97). Esses autores destacam que o objetivo de uma seqüência didática é, então, ajudar os alunos a dominar melhor um gênero, de modo a permitir que eles escrevam ou falem de modo mais adequado em determinadas situações de interação comunicativa[3]. Nesse caso, sugerem que esse trabalho centre-se, sobretudo, em gêneros que o aluno não domina ou não domina suficientemente e com os quais ele tem pouca familiaridade.

Os projetos didáticos constituem uma outra modalidade de organização do ensino e têm como uma de suas características centrais a existência de "um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham"

[3] É importante esclarecer que esses autores estão conceituando seqüência didática considerando apenas o tratamento dos gêneros orais e escritos na escola. Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico pode, no entanto, ser usada também para o ensino de outros conteúdos tanto dessa área de conhecimento (como, por exemplo, ortografia) como de outras.

(Brasil, 1997, p. 62). Essa modalidade de trabalho – que pode ter uma duração variada – apresenta excelentes oportunidades de produção de textos com finalidades e destinatários claros. Se o professor estiver desenvolvendo com os alunos um projeto didático que tenha como produto final, por exemplo, um jornal escolar, então os alunos poderão escrever um convite aos pais e à comunidade chamando-os para o lançamento da primeira edição. Nesse caso, tanto o produto final (o jornal escolar) como o convite são textos que têm finalidades e destinatários reais e isso, como discutimos no capítulo 2, é o que dá sentido à atividade de escrever.

Por último, mas não menos importante, destacamos a necessidade de diversificarmos também as finalidades, os interlocutores e os gêneros dos textos que serão escritos em sala de aula, como discutimos em outros capítulos deste livro. É importante que as atividades de produção de textos solicitem ainda o atendimento a situações de interação comunicativas não apenas escolares, mas também daquelas que ultrapassam esse domínio e se estendem às práticas de linguagem reais.

Além de contribuir com a aprendizagem ao selecionar conteúdos pertinentes, planejar atividades adequadas e formar agrupamentos produtivos, o professor também tem um papel fundamental durante a realização da atividade – ao circular pela classe e colocar perguntas que ajudam os alunos a pensar, problematizar as respostas dadas por eles, apresentar informações úteis e, sempre que for apropriado, socializar as respostas, questionar e discutir como foram encontradas. Para funcionar assim, como um parceiro que ajuda a aprender, precisa estar atento aos procedimentos utilizados pelos alunos para realizar as tarefas propostas e aos conhecimentos que revelam enquanto trabalham.

4 Concluindo

Em síntese, propomos que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve:

> – favorecer a produção de textos funcionais e significativos, pois estes requerem adequada participação conforme o contexto pragmático;

– privilegiar a interação dos alunos em eventos comunicativos diversos, ensinando-os a buscar a "adequação" conforme as condições da situação comunicativa;

– possibilitar que se aprenda a escrever escrevendo num ambiente motivante, integrando as atividades de produção de texto com a vida cotidiana do aluno, não esquecendo que o contexto escolar e os textos escolares são parte importante daquele cotidiano;

– abrir espaço a múltiplas aprendizagens, que permitam aos alunos construir cooperativamente o conhecimento entre seus pares e com a ajuda do professor.

Isso implica práticas pedagógicas que criem situações significativas que estimulem o aluno a escrever. E, para tanto, como já referimos ao longo deste capítulo, faz-se necessário reconceitualizar as práticas pedagógicas relacionadas com o ensino e a aprendizagem da língua escrita e o papel do professor, que é o de mediador dessa aprendizagem.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.

CABRAL, Ana C. dos S. P.; NUNES, Valéria L. R.; LEAL, Telma F. Produção de cartas à redação a partir de uma seqüência didática.Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CASTELLÓ, Montserrat. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de l escritura. Revista Signos, v. 35, nº 51-52, 2002, p. 149-162.

CELIS, Glória Inostroza de. Aprender a formar crianças leitoras e escritoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CURTO, Lluís M.; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele & SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.

In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: mercado de Letras, 2004.

GÓES, Maria C. R. & SMOLKA, Ana L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice S. (org.). Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

JOLIBERT, Josette e col. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre:Artes Médicas, 1994.

LEAL, Telma F. & LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. Educação e Pesquisa, vol. 27, nº 01, 2001, p. 27-45.

PENIN, S. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas-SP: Papirus, 1997.

Capítulo 6

O contexto escolar de produção de textos

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Telma Ferraz Leal

Em nosso dia-a-dia, como vimos discutindo nesta obra, produzimos diferentes textos em diferentes situações: escrevemos cartas e e-mails para nos comunicarmos com pessoas distantes; fazemos listas de compras para não esquecermos do que precisamos comprar; anotamos recados; organizamos nossa agenda diária; relatamos acontecimentos (alegrias e tristezas) em diários; etc. Para muitos de nós, no entanto, o ato de escrever está relacionado a uma ação dolorosa e, por vezes, traumática, vinculada a lembranças de experiências de escrita, vivenciadas principalmente na escola. O depoimento da professora Ruth Helena é revelador dessa questão:

> "A experiência que eu tive de produzir textos foi bem traumática. Tinha aquelas fichas de redação, a questão de não fugir do texto, a caneta vermelha que, quando estava errada, a professora passava o X. Porém, nessa época, eu era uma produtora de textos, escrevia: cartas, bilhetes, agenda, mas,

> para a escola, não servia. Só servia a ficha de redação!" (Ruth Helena Reinaux da Silva, Escola Municipal Beato Eugênio Mazenod, no Recife, 3º ano do 1º ciclo).

Se, fora da escola, nós éramos e somos "produtores de textos", na escola, éramos produtores de "redação". Escrevíamos um texto específico, para um interlocutor também específico: o professor; com um objetivo preciso: aprender a escrever. E essa aprendizagem, para muitos de nós, deixou "traumas", uma vez que nossa escrita estava sempre sendo avaliada como "boa" ou "ruim", "certa" ou "errada".

Como apontado por Ferreiro (1993), a escola (como instituição) transforma a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar. Ela determina o quê, quando e como deve ser escrito, ocultando as funções extra-escolares da escrita; não considerando que a mesma é importante na escola porque é usada fora dela. O caráter pragmático da escrita não é considerado e o escrever passa a ser uma tarefa desprovida de finalidades sociais, desarticulada da experiência que o indivíduo tem com a escrita, fruto de uma convivência diversificada com um universo letrado, mediada pela história de cada um, pela sua origem social. Conforme salienta Rodrigues (2000),

> a escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula (p. 207).

Hoje, a discussão sobre essas práticas escolares de escrita é intensa. Tais discussões vêm sendo realizadas à luz de diferentes perspectivas teóricas. Apesar dessas abordagens teóricas divergirem em muitos pontos, um aspecto tem sido reiteradamente reafirmado pelos diversos estudiosos: as situações de escrita de textos vivenciadas fora da escola, que envolvem diferentes gêneros, interlocutores e finalidades, devem ser transpostas para a sala de aula. É partindo deste ponto de vista que discorreremos, nesse artigo, sobre o contexto escolar de produção de textos, que envolve, por um

lado, a escolarização das práticas sociais de produção de textos[1] e, por outro, a produção de textos específicos desse contexto.

1 A escolarização das práticas sociais de produção de textos

Como já mencionado em outros capítulos deste livro, as propostas curriculares atuais para o ensino da língua portuguesa nas escolas têm evidenciado a concepção interacionista da língua[2] em suas diversas tendências: o socioconstrutivismo, o construtivismo e as teorias da enunciação. Nesse sentido, essas propostas criticam o ensino tradicional da língua e assumem que os conteúdos e os objetivos centrais dessa disciplina devem ser a leitura e a escrita, não mais como simples atividades de codificação e decodificação, mas como práticas sociais que são. Isso implica trazer-se, para a sala de aula, os contextos significativos de leitura e produção de texto, que envolvem diferentes gêneros, presentes no convívio social dos alunos e professores.

O trabalho com texto, tanto em nível de leitura como de escrita, passa a ser, então, o eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de se trabalharem diferentes gêneros de texto, considerando seus portadores, funções sociais, contexto de produção, estruturas e características lingüísticas, entre outros aspectos mencionados nas propostas curriculares para o ensino dessa disciplina nas escolas.

No entanto, um debate, hoje, permeia os discursos sobre esse tema. De um lado, há aqueles que advogam o trabalho mais assiste-

[1] Alertamos que o uso dessa expressão é meramente didática, visto que não existe prática de linguagem que não seja social. A escola é uma instituição na qual diversos gêneros textuais emergem e circulam.

[2] Dados retirados do documento resultante da análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o Ensino Fundamental. Projeto MEC/UNESCO/FCC. "Subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais". São Paulo - Fundação Carlos Chagas, outubro de 1995.

mático em sala de aula, propondo atividades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, sem que se estimule a reflexão sobre aspectos lingüísticos dos textos (PRIVAT e VINSON, 1994). De outro lado, estão os que defendem que é preciso levar os alunos a pensar sobre os textos que lêem/escrevem, para se apropriarem de conhecimentos relativos aos diferentes gêneros textuais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Adeptos da primeira concepção citada, representada por Privat e Vinson (1994), argumentam que, através da interação em situações reais, os alunos vão, gradativamente, aprendendo sobre as práticas de uso da escrita e construindo as representações adequadas para participarem dessas práticas. Dolz e Scheneuwly (2004) denominam esse grupo de interacionistas intersubjetivos.

Dolz e Scheneuwly (2004), no entanto, como representantes do segundo grupo, denominado de interacionismo instrumental, defendem que a vivência de situações reais de interação, de fato, é um caminho necessário para aprender a agir lingüisticamente, lendo e produzindo textos. No entanto, esses autores alertam sobre a existência de gêneros textuais que exigem maior nível de atividade consciente[3] e que, mesmo nas práticas de linguagem extra-escolares, são aprendidos por meio de sistematizações presentes nos grupos em que tais textos circulam. Eles propõem, portanto, que:

> O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...) As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Assim, defendemos, como o fazem Dolz e Schneuwly, que é papel da escola refletir sobre os aspectos sociodiscursivos, estruturais e

[3] Bakhtin (2000) denomina tais gêneros de gêneros secundários, que não fazem parte dos contextos mais familiares e que emergem e circulam em espaços mais públicos. Dentre outros, podemos citar a reportagem, o artigo de opinião, o conto, a palestra, o artigo científico, que exigem aprendizagem mais sistematizada.

lingüísticos dos textos e criar condições para que os alunos desenvolvam estratégias diversificadas de leitura e de produção de textos.

Além de termos a certeza da importância dos procedimentos reflexivos no processo de ensino e aprendizagem, consideramos, também, que a escolarização é um processo inevitável, ou seja, como já foi discutido brevemente no capítulo 2, sendo a escola uma instituição voltada para ensinar, as situações de uso da linguagem se revestirão, necessariamente, dessa dimensão da interação.

É importante, portanto, considerar, como apontam Schneuwly e Dolz (2004), que, quando os gêneros textuais são trazidos para a escola, há um desdobramento, pois são gêneros para aprender e gêneros para comunicar. A entrada dos gêneros decorre de um conjunto de decisões do professor, que leva em consideração, dentre outros aspectos, as características das situações de interação de referência e as aptidões e capacidades iniciais dos estudantes.

Mesmo que admitamos essa dimensão institucional do espaço escolar, não podemos deixar de insistir que precisamos manter uma vigilância constante sobre nossas ações a fim de aproximarmos as práticas escolares de leitura e produção de textos das práticas extra-escolares.

No entanto, para que consigamos construir boas estratégias didáticas, temos que reconhecer que escolarizar as práticas sociais de produção de textos não tem sido tarefa fácil, pois implica a criação, dentro da instituição escolar, de situações miméticas às praticadas fora da escola.

O processo de desdobramento do qual falam Schneuwly e Dolz (2004) caracteriza a dupla face que a escola precisa assumir quanto à entrada dos textos de circulação social na escola, pois, como explicitam esses autores:

> Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros (p.10).

Assim, como defendido por Leal (2003), no momento em que os gêneros entram na escola, eles sofrem transformações, uma vez que, ao produzirmos textos, escrevemos para destinatários que são, ao mesmo tempo, os interlocutores para os quais os textos são dirigidos como veículos de interação (reais ou imaginários) e aqueles que orientam e ensinam sobre como realizar adequadamente a tarefa proposta (professor, colegas, outros participantes da comunidade escolar). Dependendo da situação, os alunos irão se preocupar mais com o professor como mediador ou com os outros destinatários.

Essa dupla face da entrada dos textos na escola, como já apontamos, exige do professor um cuidado especial para não perder de vista os objetivos didáticos referentes à reflexão acerca dos aspectos sociodiscursivos e lingüísticos, ou seja, o professor deve promover a escrita de textos inseridos em práticas de linguagem que motivem os alunos a participar de eventos de letramento diversificados e que, ao mesmo tempo, os ajudem a construir representações adequadas acerca da situação de escrita.

No entanto, como apontado por Albuquerque (2002), o que tem acontecido, muitas vezes, é uma transformação do trabalho com a diversidade textual em mais um conteúdo curricular que se integrou aos conteúdos "tradicionais" (ortográficos e gramaticais). Nessa perspectiva, mais do que possibilitar aos alunos leituras e escritas diversas, de diferentes gêneros, escritos em contextos diferenciados e para diferentes fins, a ênfase no trabalho com textos têm recaído no ensino de suas características, na importância dos alunos os identificarem e os classificarem. Não se nega, aqui, a importância desse conhecimento, mas o que se observa é uma escolarização desses textos, distanciada de seus contextos sociais de produção.

Sabemos, no entanto, que nem sempre é possível ao professor planejar situações de produção de textos que preencham finalidades reais e que sejam destinados a outros leitores (e não apenas ao professor). Quando isso não acontece, como bem defende Leal (2003), é importante pensar em situações imaginárias, que tenham características que, pelo menos, se aproximem de usos reais, deixando claro para o aluno que, naquele momento, ele estará aprendendo algo que poderá ser utilizado em outras situações.

Por outro lado, é importante considerar que, na instituição escolar, como em outras instituições (igreja, família, clubes...), há uma circulação de diferentes gêneros de textos produzidos pelos membros que a compõem, para atender às suas finalidades específicas. É sobre isso que discorreremos a seguir.

2 A produção de textos específicos do contexto escolar

Na escola, produzimos textos que também são escritos em outros contextos. Se tomarmos como base a classificação realizada por Leal e Albuquerque (2005, p. 66), já descrita no primeiro capítulo deste livro, perceberemos que "*as situações em que a escrita é utilizada para automonitoração das próprias ações, ou para organização do dia-a-dia, ou para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, dentre outros"*, são vivenciadas tanto na instituição escolar, como em outros contextos. Já as situações voltadas para a "*construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como as anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos"* (LEAL e ALBUQUERQUE, 2005, p. 66), apesar de poderem extrapolar a escola, são constitutivas dela, uma vez que se vinculam a seus objetivos.

Em relação à produção dos textos vinculados à primeira situação acima citada, ou seja, aos textos que ajudam a organizar o dia-a-dia, a presença deles na escola é importante, pois eles servem para reger a vida dos profissionais e alunos. Como descrevem Leal e Albuquerque:

> Os quadros de horários são exemplos dessas espécies de textos. Tanto os(as) professores(as) quanto os alunos são orientados, pelos quadros de horário, para saber quando terão aula de Educação Física ou de outra disciplina em que haja mudança de professor, ou mesmo para saber qual é o horário da entrada, do recreio ou da saída, ou ainda, para decidir que livros deverão ser levados para a escola em cada

> dia da semana, conforme exemplificamos anteriormente. Os quadros de rotina também são muito utilizados. Nesses, os(as) alunos(as) têm acesso ao que será realizado na sala de aula durante o dia ou mesmo durante uma semana ou um mês, dependendo da forma de trabalho do(a) professor(a). Os cronogramas são fundamentais na realização dos projetos didáticos, por exemplo, quando professores(as) e alunos(as) programam uma ação com data de término prevista, como um livro a ser lançado numa feira literária. As agendas das crianças são suportes textuais destinados ao controle e à programação de atividades que são também importantes, já que, nelas, os(as) alunos(as) registram as atividades em função dos dias em que precisarão ser realizadas (em algumas escolas em que as crianças não recebem agendas, os(as) professores(as) têm investido em organizar, com as crianças, a confecção dessas agendas).
>
> Além desses gêneros citados e de outros que aparecem no dia-a-dia, há ainda os gêneros que ajudam os(as) professores(as) e alunos(as) a organizar as atividades diárias, tais como a lista de alunos da sala, que podem ser usadas em diferentes ocasiões para consulta e distribuição de tarefas. O controle sobre a quantidade de alunos(as) para previsão das atividades em grupo e o controle da freqüência deles(as) é importante para o(a) professor(a) e para os(as) alunos(as) avaliarem o quanto está havendo de participação nas aulas e para reger as interações (p. 70).

No que diz respeito aos textos produzidos para sistematizar conhecimentos, embora possam extrapolar o contexto escolar, eles precisam ser ensinados e vivenciados nessa instituição, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras. Assim, o ensino dos diferentes conteúdos curriculares pode envolver a produção de diferentes gêneros e, dessa forma, ultrapassar a seqüência clássica presente nos livros didáticos, que se relaciona à leitura de texto que expõe o assunto ou temática a ser trabalhada e posterior realização de questionário com perguntas vinculadas ao texto. É preciso enriquecer as experiências de escrita dos alunos e, ao mesmo tempo, garantir que, através desses textos (relatos, esquemas, resumos, etc.), sistematizem o conhecimento trabalhado. A seguir, apresentaremos uma

experiência de produção de textos com esse objetivo e, por último, destacaremos algumas atividades presentes em livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2004), que também envolvem a sistematização de saberes.

3 Refletindo sobre uma experiência escolar de produção de textos

Na escola Marcelo José (da Rede Municipal de Camaragibe - PE), um grupo de professoras resolveu promover, em abril de 2002, discussões sobre "Os índios no Brasil". Duas professoras de 4ª série (Amara Lúcia Moraes de Farias e LucicIeide Amancio da Silva Lira) decidiram organizar um júri simulado sobre "O direito à terra" (LEAL, 2003). Uma das turmas escolheu defender os índios, sob a argumentação geral de que "eles já eram donos da terra e precisam de um espaço para sobreviver" e a outra resolveu defender a posição contrária, argumentando que "no Brasil, existem muitas pessoas sem terra e que os índios não deveriam ter mais direitos que os outros". Cada grupo realizou pesquisa em jornais, revistas, livros, dentre outras fontes. Depois, organizaram os dados e planejaram as falas, decidindo quem iria apresentar cada informação e argumentar durante o evento. No dia marcado, realizaram, no pátio da escola, a atividade, na presença das outras crianças, que, atentamente, julgavam os argumentos e contra-argumentos produzidos.

Essa experiência ilustra bem a idéia de que a escola é um espaço de construção de conhecimentos e que, além de aprender conteúdos, os alunos aprendem estratégias de interagir socialmente e estratégias de construção do saber. As professoras orientaram todo o trabalho e estimularam os alunos a realizar anotações de informações importantes que encontrassem e que pudessem dar suporte à construção dos argumentos que seriam usados no júri simulado. Eles escreveram, por exemplo, esquemas que resumiam o que estavam estudando e organizaram textos de apoio a serem consultados durante o júri simulado, para não esquecerem de falar sobre questões consideradas relevantes durante o estudo.

Dessa forma, eles estavam construindo textos (anotações de estudo, esquemas, resumos) que, ao mesmo tempo em que ajudavam

a organizar os conhecimentos, auxiliavam na memorização das informações e serviam para orientar o discurso oral. Diferentes estratégias de leitura e de produção de textos usadas durante esse projeto, com certeza, serviram e servirão para ajudar os alunos a participar de outras situações escolares e extra-escolares semelhantes a essa.

O fundamental, nessa experiência, no entanto, é destacarmos o papel que a atividade de resumir informações de um texto pode desempenhar no desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita. Com muita freqüência, nos deparamos, na escola, com situações em que os alunos são solicitados a resumir textos. No entanto, muitas dessas situações não são caracterizadas como momentos de acúmulo de informações necessárias para a elaboração de outras atividades, tal como a que nos deparamos nesse exemplo. Muitas vezes, solicita-se que os alunos resumam textos que nem sequer se prestam a serem resumidos,uma vez que já são suficientemente "enxutos" e, se resumidos, se descaracterizariam, como ocorre com algumas crônicas ou contos. Outras vezes, não são antecipadas as finalidades para a elaboração do resumo, e os alunos fazem a tarefa apenas para entregar ao professor. Nesses casos, os objetivos didáticos voltam-se para que eles aprendam a resumir. No entanto, acreditamos que é muito mais motivadora uma situação de aprendizagem em que os resumos produzidos tenham algum propósito. Para aprofundarmos um pouco mais essa questão, podemos retomar o que certos estudiosos falam sobre esse tema.

Machado (2002), ao tratar sobre esse assunto, alerta que permeia no discurso escolar uma confusão terminológica entre o processo de sumarização, que equivale às operações mentais que ocorrem quanto extraímos de um texto as idéias mais relevantes, e o conceito de *texto-resumo*, produzido pelo processo de retextualização, que ocorre quando transformamos um texto em outro[4].

No caso dos textos-resumo, por outro lado, é importante destacar, com base na teoria dos gêneros textuais, que são vários os gêneros textuais elaborados a partir da retextualização de outro texto. Silva

[4] Para saber mais sobre o tema, ver Lima (2006).

e Mata (2002) defendem que os resumos emergem em práticas de linguagem para atender a diversas necessidades sociocomunicativas. Elas ilustram tal ponto de vista citando gêneros tais como resumo de telenovela (veiculado em jornais e revistas); resumo de filme (inserido, por exemplo, em caixas de vídeo, em locadoras); resumo de notícia (que aparece, com freqüência, na primeira página de jornais); resenhas de obras literárias.

Especial atenção podemos dar, no entanto, neste capítulo, aos resumos produzidos na vida acadêmica. Lima (2006) faz referência aos resumos acadêmicos, evidenciando "que alguns desses gêneros surgem para comunicar informações sobre resultados de pesquisa (abstract, resumo de artigo em periódico, resumo para anais de congressos, esquemas para exposição oral) e outros para organizar/sistematizar informações para estudo".

É sobre essa última espécie textual que podemos discorrer um pouco mais agora. Lima (2006), ao relatar uma pesquisa em que os alunos eram solicitados a produzir resumos de artigos de opinião, apresenta uma defesa de que "*há diferenças entre resumo para estudar um assunto e resumo para mostrar que sabe resumir*". Quando fazemos um resumo para estudar, buscamos construir um texto coerente, que possa ser retomado em outro momento para relembrarmos o que estudamos e, ao mesmo tempo, na atividade de construir o texto, organizamos as informações de um modo mais fácil de entendermos e recuperarmos tais informações. Assim, construímos conhecimentos enquanto produzimos os resumos. Acrescentamos a essa pressuposição, a idéia de que há, ainda, o resumo elaborado para dar suporte a outras atividades, como a que no exemplo que citamos, aparece. Os alunos, enquanto resumiam os textos que estavam lendo, estudavam o tema, organizavam as informações, selecionando as que eram mais importantes para os propósitos da atividade, e construíam textos que eram utilizados posteriormente para a construção do discurso a ser elaborado durante o júri simulado. Enfim, concordamos que não basta solicitar que os alunos produzam textos como resumos, anotações; é preciso orientá-los nessa escrita e explicitar as finalidades da atividade.

Muitas outras experiências envolvendo a produção de textos específicos do contexto escolar poderiam aqui ser relatadas, como aquelas que envolvem as vivências de professores e alunos em projetos de feiras de conhecimento (chamadas em alguns lugares de "feira de ciências"). Atividades voltadas para a construção de esquemas em cartazes, resumos em livretos, relatórios de experiência, usadas em escolas de todo o país, ilustram momentos em que os alunos escrevem textos dentro da escola com o objetivo de "sistematizar e divulgar conhecimentos". Em relação a tais experiências, podemos, no entanto, fazer um alerta: muitas vezes, falta a orientação e mediação do professor para a realização dos trabalhos, e os alunos terminam copiando trechos de livros ou textos da internet. Assim, o trabalho descaracteriza-se e passa a representar exemplos de escolarização inadequada dos gêneros que servem para sistematizar e divulgar o saber científico.

Para fornecer mais exemplos de situações em que os alunos escrevem para organizar o saber, faremos, a seguir, discussões sobre um exemplo encontrado em um livro didático de língua portuguesa.

4 Sistematizando conhecimentos em atividades de livros didáticos

O livro didático tem sido, muitas vezes, acusado de ser inadequado, de trazer atividades mecânicas, de escravizar os professores e de ter erros conceituais. Em relação aos livros de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere às atividades de produção de textos, os alunos eram solicitados a fazer redações a partir da indicação de temas, ou de uma gravura única ou uma seqüência de gravuras; ou eram instruídos a produzirem um tipo textual (texto descritivo, narrativo, argumentativo/dissertativo). Como apontado por Marcuschi e Cavalcante (2005),

> A característica básica dessas redações é sua restrição ao espaço escolar, no que se refere ao leitor presumido, à esfera de

> circulação, ao objetivo pretendido. Dado seu caráter circular, elas são por nós denominadas de endógenas, pois, como o nome indica, se originam e se esgotam nelas mesmas. (p. 242).

A partir de 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou não só a distribuir os livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro, mas também a avaliar os livros de forma a garantir a qualidade do material que chegaria nas escolas. Assim, como apontado por Batista, Rojo e Zuñiga (2005), a avaliação tem se orientado tanto por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso), como por critérios de natureza metodológica.

Diante das mudanças teóricas na área de Língua Portuguesa e para atender aos critérios do PNLD, os livros didáticos sofreram mudanças e têm passado a contemplar atividades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais. As propostas de produção de textos buscam envolver aspectos relacionados às condições de produção (interlocutor para o texto, finalidade da produção, contexto de circulação, gênero a ser produzido) e estratégias de planejamento e revisão textual.

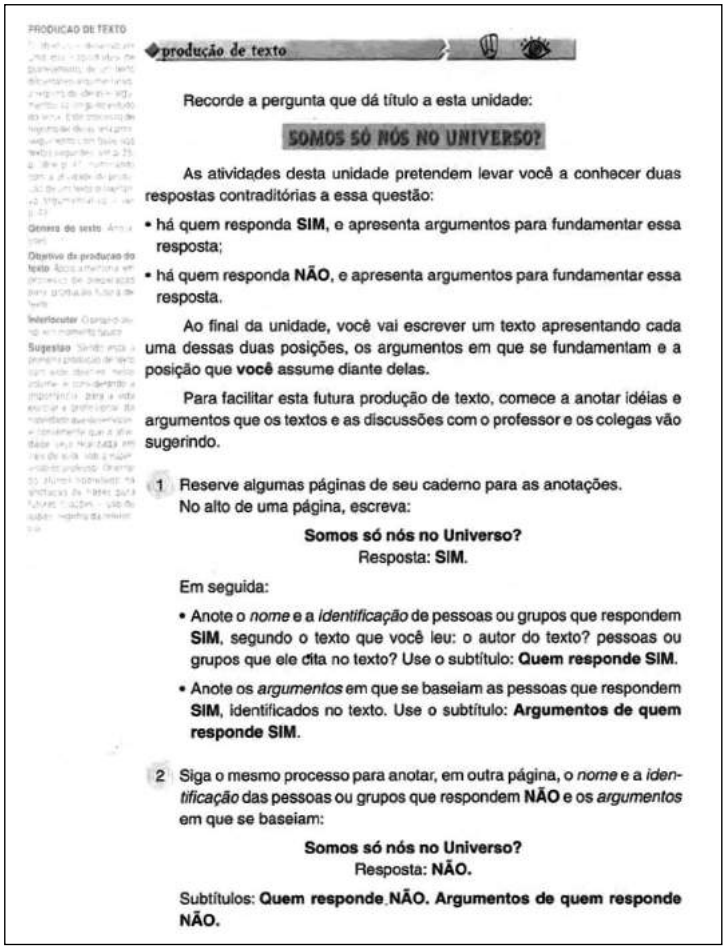
Assim, temos, hoje, no Brasil, após quase três décadas de pesquisas sobre livros didáticos e de avaliações constantes desses materiais, bons livros, que podem ser poderosos aliados dos professores. O importante é saber selecionar os melhores livros, que sejam adequados para os objetivos didáticos que temos em mente, saber usar o que eles têm de bom e alterar aquilo que não considerarmos apropriado.

A seguir, apresentaremos um bom exemplo de proposta de produção de textos específicos do contexto escolar, extraído do livro "Português: uma proposta para o letramento", de autoria de Magda Soares (SOARES, 2002), destinado aos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Trata-se da proposta encontrada na unidade 1, que é intitulada "Somos só nós no universo?".

A proposta é que os alunos, no final da unidade, produzam um texto defendendo seus pontos de vista sobre as questões discutidas nos textos lidos. Para dar subsídios à escrita do texto, a autora elaborou um conjunto de atividades, envolvendo a leitura de textos, interpretação escrita, exploração de vocabulário, produção de anotações sobre os textos, realização de entrevista sobre a temática, produção de textos orais, entre outras. Comentaremos, a seguir, algumas dessas atividades.

Logo no início da unidade, a autora desafia os alunos a se localizarem no Universo, mobilizando conceitos de rua, bairro, cidade, estado, país, continente, planeta, galáxia, universo. Desse modo, inicia a orientação, evidenciando que o universo é imenso e que ocupamos uma ínfima parte dele. Depois desse alerta, lança a pergunta que será o eixo de toda a unidade: "Será que estamos sós? Somos só nós no universo?" Ela, então, diz que existem aqueles que acham que sim e os que acham que não. Passa, desse modo, a apresentar textos que tratam sobre a temática e que ressaltam pontos de vista diferentes sobre a questão. Após os textos, são levantadas questões de compreensão, em que o tema é repetidamente retomado, levando os alunos a elaborar inferências, localizar informações e emitir opiniões sobre o conteúdo textual. Além das questões de compreensão de texto, são inseridas questões de reflexão sobre o vocabulário e questões de análise lingüística em uma perspectiva da gramática de uso.

Para ajudar os alunos a sistematizar as informações, antecipando a atividade de produção que será realizada ao final da unidade, autora propõe, após a leitura e discussão de cada texto, que os alunos façam anotações (atividades das pp. 13, 25, 38 e 47), que têm por finalidade servir como apoio à memória, no processo de preparação da produção do texto da ordem do argumentar no final da unidade. Na p. 13, o aluno é orientado sobre como escrever as anotações, como pode ser observado a seguir:



produção de texto

Recorde a pergunta que dá título a esta unidade:

SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO?

As atividades desta unidade pretendem levar você a conhecer duas respostas contraditórias a essa questão:

- há quem responda **SIM**, e apresenta argumentos para fundamentar essa resposta;
- há quem responda **NÃO**, e apresenta argumentos para fundamentar essa resposta.

Ao final da unidade, você vai escrever um texto apresentando cada uma dessas duas posições, os argumentos em que se fundamentam e a posição que **você** assume diante delas.

Para facilitar esta futura produção de texto, comece a anotar idéias e argumentos que os textos e as discussões com o professor e os colegas vão sugerindo.

1 Reserve algumas páginas de seu caderno para as anotações. No alto de uma página, escreva:

Somos só nós no Universo?
Resposta: **SIM.**

Em seguida:

- Anote o *nome* e a *identificação* de pessoas ou grupos que respondem **SIM**, segundo o texto que você leu: o autor do texto? pessoas ou grupos que ele cita no texto? Use o subtítulo: **Quem responde SIM.**
- Anote os *argumentos* em que se baseiam as pessoas que respondem **SIM**, identificados no texto. Use o subtítulo: **Argumentos de quem responde SIM.**

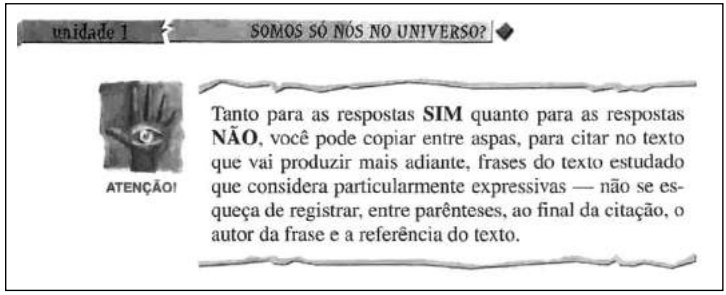
2 Siga o mesmo processo para anotar, em outra página, o *nome* e a *identificação* das pessoas ou grupos que respondem **NÃO** e os *argumentos* em que se baseiam:

Somos só nós no Universo?
Resposta: **NÃO.**

Subtítulos: **Quem responde NÃO. Argumentos de quem responde NÃO.**

Como podemos verificar, o aluno é convidado a fazer anotações após a leitura de cada texto da unidade, agrupando os nomes das pessoas e os argumentos que usam para defender ou o ponto de vista de que não estamos sós no universo, ou o inverso: não há vida em outros planetas. Sem dúvida, esse texto, escrito na escola para dar conta de uma tarefa escolar, tem finalidades claras que, embora não sejam freqüentes em outros espaços sociais, cumpre um papel fundamental no próprio ensino de produção de textos e no desenvolvimento de estratégias de pesquisa e de estudo.

É interessante notar que, complementando essas orientações, é inserida uma nota informativa guiando o aluno ao uso de recursos comuns em textos da esfera científica para marcar dentro do nosso texto a fala de outra pessoa ou trechos de outros textos com os quais dialogamos:


unidade 1 SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO?

ATENÇÃO!

Tanto para as respostas **SIM** quanto para as respostas **NÃO**, você pode copiar entre aspas, para citar no texto que vai produzir mais adiante, frases do texto estudado que considera particularmente expressivas — não se esqueça de registrar, entre parênteses, ao final da citação, o autor da frase e a referência do texto.

Essas orientações são exemplos claros da escolarização da produção de textos, em uma perspectiva de aproximação dos textos que circulam socialmente e de levar os alunos a escrever para construir conhecimentos. Nas outras atividades de produção de anotações (p.25-26, 38-39, 47-48), essas orientações são retomadas, para impulsionar os novos registros que completam as informações anteriormente anotadas.

O trabalho de escrita também aparece nessa unidade quando é proposta a realização de uma entrevista para coletar dados sobre a opinião das pessoas a respeito da temática. São dadas orientações para que os alunos registrem os resultados encontrados, façam uma síntese e preparem um roteiro para a apresentação oral dos resultados.

Por fim, na p. 49, é feita a proposta de produção de um artigo de opinião. A autora orienta os professores sobre essa produção, esclarecendo que se trata de uma atividade que tem como suporte as atividades anteriores de produção de textos e que "completa o processo de orientação para a produção do texto com base na leitura sobre o tema, seguida de registro de idéias e argumentos identificados em textos - em sua vida escolar, os alunos são, e serão, freqüentemente

solicitados a produzir textos dessa natureza (textos da ordem do argumentar). Quanto ao tema, orienta-se o aluno para que assuma, na conclusão, não uma posição pessoal diante da questão, o que poderia levar a uma simples manifestação de uma impressão ou opinião, mas uma conclusão a respeito das diferentes e contraditórias respostas que são dadas à questão." (SOARES, 2002, p. 49).

Para ajudar os alunos a elaborar o texto, são dadas, na p. 50, orientações sobre a estrutura que ele deve ter:

unidade 1 SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO?

2 Consultando as anotações, escreva seu texto, que deve ter as seguintes partes:

Apresentação do tema

Comece propondo a questão da existência de seres inteligentes fora da Terra: há os que julgam que existem, há os que julgam que não existem. Encontre uma forma atraente para iniciar seu texto, de modo a despertar o interesse do leitor.

As diferentes posições diante da questão

Apresente, na ordem que julgar melhor:

- os argumentos de quem julga que existe vida inteligente fora da Terra;
- os argumentos de quem julga que não existe vida inteligente fora da Terra.

Cite pessoas — autores dos textos, cientistas mencionados nos textos, pessoas entrevistadas por vocês; cite frases dessas pessoas (entre aspas e indicando a referência).

Recorde a atividade de Reflexão sobre a Língua: não atribua às pessoas afirmações categóricas, a não ser que elas as tenham feito!

A conclusão a que você chegou

Termine seu texto declarando a que conclusão você chegou, após conhecer as diferentes posições sobre a questão:

Foi convencido pelos que dizem que *somos só nós no Universo*? ou pelos que dizem que *não estamos sós*? ou nem uma coisa nem outra? Não deixe de justificar sua posição e... cuidado com as afirmações categóricas!

- Dê um título a seu texto.

No final, a autora propõe uma atividade de socialização dos textos e de avaliação deles apresentando, na p. ofessora. classe e a professora. vidades de produçequada interpretaçuç. Como podemos verificar, diversas etapas constituíram esse trabalho, mas houve, durante todo o percurso, uma articulação realizada por meio de orientações para o registro de informações que subsidiariam a escrita final do texto.

5 Considerações quase-finais

Neste capítulo, tínhamos a intenção de refletir sobre o processo de escolarização da atividade de produção de textos. Defendemos que a escola, como instituição que tem como uma de suas principais finalidades promover a construção e divulgação do conhecimento, não pode se isentar de responsabilizar-se pela aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, defendemos que planejar situações em que os alunos possam interagir através da escrita e, ao mesmo tempo, pensar sobre ela é o desafio que precisamos enfrentar na escola. Assim, embora a escolarização seja inevitável, ela precisa ser adequada e precisamos manter vigilância para que não esqueçamos nenhuma dessas duas dimensões da produção de textos no contexto escolar.

Para completar tal discussão, enfocamos as especificidades do espaço escolar, evidenciando que existem gêneros textuais que emergiram para a construção e sistematização do saber humano e que é necessário destinar tempo pedagógico para seu ensino.

Dois exemplos foram aqui disponibilizados (aula de uma professora e atividade de um livro didático), evidenciando claramente que, na escola, podemos criar estratégias para que os alunos aprendam a usar a escrita para construir, sistematizar conhecimentos e divulgá-los.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B.C. de. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso de Recife. 2002. 361f. *Tese de Doutorado em Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antônio Augusta; ROJO, Roxane; ZUÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). Em COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michelle e SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.

Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

LEAL, Telma F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED.* CD. Poços de Caldas – SP, 5 a 8 de outubro de 2003ª.

LEAL, Telma F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.C. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. Em BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Éster C. *Leitura e produção de textos na alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Maria do Carmo X. Artigo de opinião: resumir ajuda a compreender? *Dissertação de Mestrado*. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2006.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, MACHADO & BEZERRA (orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, (p. 138-150).

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. Em COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (Org.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

PRIVAT, J.-M.; VINSON, M-CH. Scriptor in fibula, em REUTER, Y. (org.) *Les interactions lecture-ecriture*. Berna: Peter Lang, 1994. 243-263.

RODRIGUES, R.H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In Rojo, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo: EDUC; Mercado de Letras. 2000. 207 - 220.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Em SCHNEUWLY, Bernard &

DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. da. 2002. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *Scripta*, vol 6, nº 11 Belo Horizonte: PUC Minas: 123-133.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento – Livro 8*. São Paulo: Moderna, 2002.

Capítulo 7

A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino

Ana Carolina Perrusi Brandão

Possivelmente, a atual preferência pelos termos "reescrita", "refacção" e "revisão" de textos, em substituição à mais antiga expressão "correção de texto", reflete uma tentativa de marcar o abandono de certas práticas de ensino de língua comumente associadas a essa última alternativa.[1]

Assim, enquanto a "correção" parece ser vista como algo pertencente ao domínio quase exclusivo do professor, que avalia o texto e o devolve ao aluno – com os erros precisamente destacados e passados para uma forma "correta" –, os termos *revisão* e *refacção* buscam passar a idéia de um trabalho de parceria entre professores e alunos, com base no pressuposto de que o texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa. Ao contrário, o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita. Em outras palavras, a produção de um texto é concebida como resultante de sucessivas etapas

de planejamento do que se pretende escrever: preparação e escrita propriamente dita do que foi planejado, avaliação, replanejamento e reelaboração/ edição final.

Com este capítulo, buscaremos mostrar a relevância do trabalho de revisão na sala de aula, tornando-a um objeto de ensino que, merece um planejamento por parte do professor, com vistas a gerar situações significativas de interação pela escrita, nas quais uma proposta mais sistemática de revisão possa ocorrer. Esperamos, dessa forma, contribuir para que o professor analise melhor o trabalho de revisão textual que já venha realizando em sua sala de aula, bem como estimular outros colegas a dar início a essa proposta com seus grupos de alunos, caso ainda não a tenham adotado. Para isso, discutiremos algumas questões gerais relacionadas ao tema *revisão de textos*, extraídas das discussões e relatos escritos por professoras participantes do curso "Produção de Textos no Ensino Fundamental", promovido pelo CEEL-UFPE, no 2º semestre de 2005.

1 O que é revisar um texto e quando é possível propor o trabalho de revisão textual na escola?

Revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Nesse sentido, é preciso que aquele que escreve se desloque entre os papéis de escritor e possíveis leitores/ interlocutores de seu texto (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 2003), refletindo se seu escrito atende as suas intenções, bem como se está adequado à situação comunicativa em que ele se insere. É com base nessas informações que poderá, então, tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa (re)escrever. Isso significa que as condições de produção textual terão, com certeza, um impacto no trabalho de revisão, que poderá ser feito pelo autor do texto.

Muitas vezes, observa-se, entre os educadores, uma certa crença de que a proposta de revisão de textos envolveria habilidades

muito elaboradas para o escritor iniciante, considerando-se mais adequado deixar essa etapa de "refinamento da produção escrita" para mais adiante, quando os alunos já forem capazes de um maior domínio na escrita de seus textos.

Esta, porém, é uma idéia não inteiramente verdadeira. De fato, ao revisar um texto, exige-se que o autor, continuamente, reflita sobre as "partes" efetivamente escritas e as avalie com base nos planos e objetivos traçados, em função do(s) destinatário(s) e finalidade previsto(s) para o seu texto, assim como do contexto comunicativo em que o texto está colocado. Trata-se, portanto, de uma habilidade metacognitiva complexa, que implica tornar-se consciente e pensar, deliberadamente, sobre processos e decisões tomadas durante a escrita de um texto. No entanto, observa-se que reflexões iniciais para melhorar os textos ocorrem desde muito cedo.

Dados de pesquisas realizadas com escritores iniciantes (ver Abaurre et al., 2003; e Rocha, 1999), assim como, relatos de professoras atuando em salas de educação infantil (ver Stella, 1995) demonstram que crianças pré-escolares já são plenamente capazes de identificar problemas na escrita de seus textos e, em alguns casos, até propor soluções. Abaurre et al. (2003), por exemplo, analisam cuidadosamente as marcas de reelaboração da escrita deixadas nos textos de alunos freqüentando desde salas de alfabetização até o Ensino Médio. As autoras constatam que, em muitos casos, os apagamentos, acréscimos e substituições, entre outros traços de revisão identificados nos textos infantis, não resultam de uma intervenção do professor ou de qualquer outra pessoa com mais experiência de escrita. São, ao contrário, espontaneamente realizados, o que indica que crianças muito pequenas apresentam disponibilidade e capacidade de dar atenção à própria escrita.

Concordamos, portanto, com Morais (1998) quando o autor aponta a necessidade de que, desde muito cedo, se instale, na sala de aula, a preocupação com o leitor de nossos escritos, desenvolvendo uma "atitude" de querer escrever melhor, para melhor nos comunicarmos.

Assim, já na Educação Infantil, é possível, durante uma produção de texto coletivo, em que o professor funciona como escriba, fazer indagações do tipo: "Vamos reler o que escrevemos?", ou "Vocês acham que qualquer pessoa pode entender do jeito que está escrito aqui?" ou ainda "Será que a gente pode melhorar o que foi escrito nesse pedacinho do texto? O que a gente poderia mudar?"Assim, não há por que esperar que os alunos possam grafar seus textos para iniciarmos na escola uma proposta de revisão textual. Porém, isso não quer dizer que as respostas das crianças irão atender, prontamente, às indagações exemplificadas acima. Também é claro que, nessa fase, os alunos terão menos autonomia para levantar questões sobre o que foi escrito, apontar trechos confusos e/ ou propor melhores soluções de escrita. Então, diante de alunos que não lêem e nem grafam convencionalmente, caberá ao professor conduzir o trabalho de revisão de modo mais diretivo, reconhecendo que as formas de revisar o texto, o tempo dedicado à atividade e o nível de reflexão atingido irão variar em função das possibilidades do grupo de alunos com o qual se trabalha.

Sobre esse tópico, Rocha (1999), pesquisando crianças em processo de alfabetização, ressalta que, inicialmente, elas tendem a atentar ao que é mais visível num texto. Dessa forma, concentram-se em aspectos como a ortografia de algumas palavras ou questões de traçado das letras, concordância e terminação verbal. A autora adverte ainda que, embora se afirme que as crianças, nessa faixa etária, costumam notar apenas aspectos "superficiais" do texto, a preocupação com esses elementos convencionais da escrita revela que elas formularam certas categorias da língua escrita, que se apresentam com muita regularidade, ou seja, as crianças compreenderam algo fundamental: a fim de que o texto seja lido ou escrito, é preciso que haja uma letra legível, correção ortográfica, certos sinais de pontuação e concordância. Assim, mesmo tendo encontrado, em seu estudo, poucos casos em que as crianças demonstraram atentar para outros aspectos – tais como as repetições de palavras no texto –, a autora discorda da noção de que as preocupações anteriores seriam menos relevantes ou triviais e mostra que os pequenos aprendizes já são sensíveis aos problemas dos textos que produzem.

Naquele mesmo estudo, Rocha (1999) revela ainda que a falta de informatividade do texto também já se constitui em um elemento que chama a atenção das crianças. Na mesma direção, Góes (1993) afirma que, ao revisar um texto, as crianças com menor escolaridade tendem a "dizer mais", enquanto as mais velhas buscam em geral "dizer de novo", substituindo enunciados por outros. Assim, segundo Rocha (1999), a necessidade de "dizer mais" constituiria a primeira representação infantil em torno da textualidade na modalidade escrita, devendo ser criadas, a partir daí, as condições para que o aprendiz possa avançar para o "dizer melhor..."[2]

Em resumo, respondendo à segunda parte da pergunta colocada no título desta seção, reforçamos que, desde a educação infantil, já é possível começar expondo as crianças a situações em que o professor realize revisões na presença de seu grupo, ou mesmo com a ajuda dele. Agindo dessa forma, o professor estará, desde cedo, contribuindo para a formação de uma concepção de produção de texto como um processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito.

2 O que é possível revisar nas produções escritas dos alunos e como o professor pode conduzir o trabalho de revisão em sala de aula?

Antes de responder às perguntas acima, é importante esclarecer que a revisão pode ocorrer tanto no "processo" de produção do texto, como no "produto", ou seja, ao longo e no final da primeira versão e das versões subseqüentes de um texto. Assim, do mesmo modo que a leitura não termina quando se lê a última palavra do texto, ao escrevermos, a nossa tarefa nem sempre termina ao grafar cada oração ou cada parágrafo de um texto. Com isso, enfatizamos a noção já mencionada no capítulo 3 de que a revisão não ocorre apenas ao

[2] Vale frisar, porém, que "o dizer melhor" não deve ser tomado como uma etapa mais avançada em relação ao "dizer mais", pois, em diversas situações de escrita, os dois procedimentos podem ser igualmente importantes na revisão de um texto.

final do escrito, em função de um planejamento feito antes de se começar a escrever. Como foi dito lá, ao escrever um texto, dentro ou fora da escola, estamos, continuamente, realizando revisões durante o processo de produção do escrito e (re)planejando o que virá mais adiante. Na verdade, na maior parte das vezes, é isso que ocorre, seja de modo mais ou menos consciente, seja de modo mais ou menos amplo e eficiente e nas diversas possibilidades de escrita: individual, em dupla ou coletiva.

É importante que, na sala de aula, o professor estimule, então, tanto a revisão em processo, como a revisão do produto. Nesse último caso, parece-nos indicado que, concluída a revisão ao longo da produção da primeira versão do texto, a avaliação e "edição" seguinte ou final desse "produto" seja encaminhada num outro dia, guardando-se sempre um certo intervalo entre as escritas subseqüentes.[3] Certamente, todos nós já experimentamos a necessidade desse tempo para que possamos nos distanciar um pouco do que foi escrito e enxergar lacunas ou falhas não vistas no momento da produção anterior, em especial, quando se trata da primeira versão em que, geralmente, é maior o esforço de gerar o conteúdo e selecionar o que deverá ser dito no texto.

Voltando agora à primeira pergunta colocada nesta seção (*O que é possível revisar nas produções escritas dos alunos?*), cremos que são vários os aspectos que podem ser revisados em um texto. Um deles é, sem dúvida, o "sentido do que foi escrito", que, por sua vez, envolve a revisão da organização seqüencial das idéias, a sua articulação com o tema do texto, os recursos coesivos utilizados, o grau de informatividade apresentado pelo texto, as possíveis ambigüidades e a pontuação. Uma outra possibilidade de revisão diz respeito às questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação de sílabas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como

[3] Alguns autores sugerem a importância de marcar a trajetória das revisões realizadas, de modo que o aluno possa se dar conta do percurso percorrido até chegar a versão final. Morais (1998), por exemplo, recomenda que a edição final seja escrita num papel ou suporte diferente do que foi usado nas versões anteriores de modo "a materializar [..] o sentido de que escrever é reescrever, revisar, buscando aperfeiçoar" (p. 119).

aspectos ligados à configuração espacial e organizacional do texto. Há que se revisar também os aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido.[4]

Embora as alternativas acima se mostrem, muitas vezes, interdependentes é evidente que não será possível revisar todos esses aspectos de uma só vez. Assim, uma das perguntas que o professor faz a si mesmo é: por onde começar e o que priorizar no trabalho de revisão? Como já dissemos, a coerência se constitui em um elemento primordial do texto e, por essa razão, defendemos que qualquer situação didática de revisão deverá, necessariamente, começar por enfocar esse aspecto. Nesse contexto, faz-se sempre necessário perguntar: as relações expressas entre as sentenças ou partes do texto estão suficientemente claras e bem articuladas?; quais trechos estão confusos ou apresentam lacunas e precisam ser mais bem esclarecidos?

Após o tratamento de tais perguntas iniciais, o passo seguinte seria focar a atenção sobre determinados aspectos selecionados com base nos objetivos do professor para sua sala, bem como nos seus conhecimentos em relação aos problemas de escrita mais comuns enfrentados por seus alunos. Desse modo, se o uso adequado do "R e RR" é um dos objetivos definidos para sua turma de 2ª série, o professor deve aproveitar o texto escrito para focalizar a atenção dos alunos sobre esse tópico. Se, por outro lado, a hipossegmentação (por exemplo, escrever "lanaumropa … " em vez de "lá na Europa…") é uma dificuldade geral entre alunos de uma determinada sala, a revisão poderia enfatizar a reflexão sobre esse aspecto.

Quanto à questão "*como o professor pode conduzir o trabalho de revisão em sala de aula*?" que, de certa forma, já começou a ser respondida, parece-nos tratar-se, mais uma vez, de uma opção do educador em função de seu plano de ensino e da situação de escrita

[4] Esses aspectos (referentes ao "respeito a um norma lingüística" e à "qualidade textual" das produções) serão retomados no capítulo 8, quando são tratados os dois âmbitos das atividades de análise lingüística, lá designados como "normatividade" e "textualidade".

proposta a seu grupo de alunos. São, portanto, várias as possibilidades, como aponta a professora Seine Reinaux da Cunha e Silva, responsável por uma turma do 1º ano do 2º ciclo da Escola Municipal Prof. Ricardo Gama, no Recife:

> "... ora escolho um texto e escrevo no quadro e discutimos coletivamente, ora leio alguns e falamos a respeito do texto. Mas, na maioria das vezes, escrevo bilhetes no rodapé do texto com observações positivas e outras para que eles possam refletir sobre a sua produção."

Vale, porém, pensar com mais profundidade sobre certos aspectos que o professor deve considerar ao planejar situações didáticas envolvendo o trabalho de revisão de textos nas salas do ensino fundamental.

2.1 *Planejando situações didáticas de revisão textual*

Um primeiro ponto a considerar, e que certamente não está isolado dos demais tópicos a serem discutidos adiante, é se a proposta de revisão será conduzida de forma individual, coletiva (em que o professor reproduz o texto no quadro e faz a revisão junto com todo grupo de alunos), ou ainda se a alternativa é trabalhar em duplas. Nesse último caso, a revisão tanto pode ser feita com um aluno lendo o texto escrito pelo outro, apontando problemas e ajudando a solucioná-los, ou ambos os membros da dupla podem se envolver no trabalho de revisão. A professora Ruth Helena Reinaux da Silva, da Escola Municipal Beato Eugênio Mazenod, no Recife, que leciona a alunos do 3º ano do 1º ciclo, salienta o trabalho de revisão em dupla, sob a supervisão do educador:

> "Normalmente chamo a atenção para a repetição de palavras, questões ortográficas, letras faltando ou trocadas, palavras aglutinadas. Tento dar pistas para que eles descubram como devem ser escritas e peço que, em duplas, eles se ajudem."

Se a opção é pela revisão coletiva, cabe frisar a necessidade de se dedicar um tempo especial para a escolha do texto a ser revisado. Não vale, portanto, pinçar qualquer texto aleatoriamente, sem refletir antecipadamente sobre possíveis questões que tal texto poderia suscitar na sala de aula. Ao contrário, é preciso que, lendo os textos produzidos, o professor selecione aquele que, em princípio, apresente maior potencial de gerar as questões que ele gostaria de discutir com seus alunos, considerando os objetivos definidos para a série em que trabalha. Assim, o texto a ser revisado não precisa ser, necessariamente, aquele que apresenta mais problemas ou o que traz problemas em menor número. Além disso, os momentos de revisão coletiva devem servir para que os alunos incorporem a noção de que o processo de escrita, seja na escola ou em outros contextos, envolve sempre um certo grau de revisão do escrito. Revisar não se trata, portanto, de um "corretivo" utilizado quando se considera que o texto produzido é de má qualidade.

Um segundo aspecto a ser pensado refere-se a como o professor pode intervir no texto do aluno e até que ponto essa intervenção deve se dar. Nesse sentido, cabe lembrar que os comentários do professor a respeito dos textos dos alunos podem ser mais explícitos e diretos quando aponta certos aspectos ou trechos que precisam ser melhorados, como implícitos e mais amplos quando apenas sugere que releiam e reescrevam o que julgarem necessário para que seus textos fiquem mais claros.

Alguns autores recomendam a escrita de bilhetes ou recados nos textos dos alunos. Segundo Gil Neto (1992), tais intervenções devem salientar: *[...] o positivo alcançado até então, bem como alertar para possíveis dificuldades a serem refletidas e sugerir alguma saída ao alcance da compreensão do aluno*. (p. 158). A professora Seine Reinaux da Cunha e Silva, já citada anteriormente, costumava produzir tais mensagens. Vejamos alguns bilhetes escritos pela professora Seine nos textos de seus alunos do 1º ano do 2º ciclo.

Gildark,

Sua história está muito boa. Mas, para o leitor compreendê-la melhor, é necessário usar os travessões (-) antes de os personagens falarem. Pense nisso. Beijos,

Seine.

Luaneya,

Fiquei muito feliz quando li seu texto pontuado. Alguns estão no lugar errado e outros estão certos. É assim que nós aprendemos.

Beijos,

Seine.

Também é possível intervir no texto dos alunos dando sugestões e levantando perguntas oralmente. Nesse sentido, vale frisar que, em muitos casos, dizer que o texto "fugiu do tema" ou que "é incompreensível", que "apresenta muitas palavras repetidas", que "tem parágrafos extremamente curtos ou longos demais", ou ainda a clássica sugestão de que o aluno "precisa reler o que escreveu" podem não ser intervenções suficientemente claras e úteis para a maioria dos alunos, no processo de refacção de seus textos. Nesses casos, será preciso indicar os problemas de modo mais específico e mostrar onde eles ocorrem no texto. Também, às vezes, será necessário apresentar algumas possibilidades de solução para os alunos que não conseguem encontrar as próprias saídas de modo independente, trabalhando, assim, no espaço da "zona de desenvolvimento proximal", conforme nos ensinou Vygotsky (1984).

Em qualquer caso, porém, será sempre importante que o professor, de fato, leve o aluno a pensar na finalidade e no destinatário do seu texto, concretizando a noção de interlocutor para seu aluno, dessa forma, é sua tarefa questionar sobre o que não entendeu, dando sugestões e novamente indagando, transformando certos problemas que aparecem no texto em objeto de reflexão de seus alunos. Aos poucos, os próprios alunos começarão a indagar sobre sua escrita, buscando reelaborá-la, a fim de torná-la mais explícita ou mais bonita e fácil de ser lida.

Um outro tópico importante nessa discussão é a decisão sobre quando parar de intervir no texto do aluno, ou seja, até onde se deve ir com o trabalho de revisão na sala de aula. Para tomar tal decisão, é fundamental considerar certos aspectos relacionados à situação comunicativa na qual o texto está inserido, tais como: as finalidades e

o(s) destinatário(s) do texto em questão,onde o texto irá circular[5]; e, ainda, os objetivos e as expectativas para o aluno ou grupo de alunos que produziu tal texto. Com base nesses elementos, é preciso avaliar em que se conseguiu avançar e as condições favoráveis ou não para que se continue revisando o texto. Especialmente quando se parte de um texto com muitos problemas, pode ser adequado reconhecer o progresso conseguido pelo aluno e não insistir com mais revisões.

Finalmente, o quarto e último ponto para a reflexão é o seguinte: para os alunos, qual o significado da proposta de revisão sugerida pelo professor em sala de aula. Em outras palavras, qual a percepção que eles têm em relação à finalidade da tarefa que são solicitados a empreender? Essa questão, na verdade, articula-se com uma outra pergunta igualmente importante para o professor: todos os textos produzidos em sala se prestam para um trabalho sistemático de revisão ou haveria textos, produzidos em determinadas situações comunicativas, que, supostamente, seriam mais indicados a uma proposta nessa direção?

Tal dúvida é expressa pela professora Viviane da Silva Almeida, da Escola Municipal Catherine Labouré, em Jaboatão dos Guararapes, ao final de seu relato de uma proposta de produção e troca de bilhetes com seus alunos da 2ª série. Assim escreve a professora:

> "Alguns alunos tiveram dificuldade em ler os bilhetes que receberam. Alguns pela ortografia, alguns pela forma da escrita das letras. Como poderia intervir? Deveria corrigir os bilhetes antes de entregarem aos colegas?"

Consideramos que uma intervenção possível seria chamar os próprios autores dos bilhetes para esclarecer as dúvidas com os colegas-destinatários que não conseguiram entender as mensagens

[5] Por exemplo, se o texto será público, ou seja, se trata de algo a ser lido por pessoas fora da escola, julgamos que o professor poderá assumir a tarefa de revisar os aspectos de que os alunos não conseguiram dar conta. Porém, se se trata de algo mais particular (uma coletânea de piadas ou charadas preferidas) ou de um texto que será compartilhado apenas com pessoas da própria turma, é possível decidir que apenas as questões consideradas mais relevantes e mais apropriadas para o nível dos alunos venham a ser priorizadas no trabalho de revisão.

produzidas. Esta, inclusive, seria uma ótima forma de explicitar a necessidade de que o escritor atente para a legibilidade de seu texto e de que a ortografia – assim como a caligrafia – são elementos importantes para garantir a possibilidade de compreensão do que queremos dizer. Quanto a revisar bilhetes, é importante lembrar que este é um gênero que, por natureza, tende a circular em esferas privadas e não públicas. Isso faz com que, mesmo fora da escola, o investimento em revisá-los seja geralmente pequeno, quando comparado a outros gêneros textuais. Além disso, vale ressaltar que possivelmente o ritmo da atividade ficaria prejudicado se a professora Viviane só permitisse a troca de bilhetes depois de revisá-los com cada autor, quebrando o entusiasmo que a idéia de escrever e receber bilhetes havia provocado nos alunos.

A dúvida da professora Viviane remete ainda à questão colocada anteriormente: até que ponto uma proposta mais sistemática de revisão de um texto faz sentido ou não para o aluno. É freqüente, por exemplo, se pedir que alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental recontem por escrito (individualmente ou coletivamente) uma história ouvida ou lida que seja de preferência de todo o grupo. Em alguns casos, se solicita então um trabalho de revisão do que foi escrito. Cabe, porém, perguntar: para onde irão esses recontos tantas vezes revisados? Irão para um livro que reunirá as histórias prediletas da sala – e que poderá ser emprestado a outras turmas –ou os textos serão apenas guardados nas pastas de trabalhos de cada aluno? Se o destino final forem apenas aquelas pastas, para que melhorar histórias que não serão lidas e que todos da sala já conhecem tão bem? O aluno deveria então revisá-las para cumprir uma tarefa escolar e agradar ao professor?

É evidente que não é isso que pretendemos! Ao contrário, assim como na vida, queremos na escola gerar situações de interação em que a escrita funcione como mediadora de nossas intenções e desejos. Nessa perspectiva, há textos que merecem, de nossa parte, um grande tempo de revisão e edição final, enquanto há outros nos quais não precisaríamos investir muito, tentando melhorá-los. Na verdade, um professor sabe que seria impossível revisar todos os escritos

produzidos em sala de aula, e sendo assim, cabe restringir esse trabalho a certas produções em que o esforço de reler e revisar o texto tenha maior significado na situação comunicativa proposta. Por exemplo, um texto destinado a leitores reais, ausentes do contexto em que este foi gerado ou um texto que circulará fora da sala de aula, num cartaz, caracterizam situações em que a necessidade de produzir uma escrita clara e suficientemente informativa é mais evidente. Em suma, é preciso ter razão para começar a escrever e razão para revisar, produzindo versões reelaboradas!

3 Concluindo: Que condições e habilidades são necessárias para que o aluno exerça a atividade de revisão?

A questão da finalidade do trabalho de revisão, discutida no item anterior, se relaciona inteiramente com o que iremos refletir em mais detalhes nesta seção: não é possível propor um trabalho de revisão textual na sala de aula sem estar atento ao contexto em que o texto foi gerado. Em outras palavras, a qualidade do trabalho de revisão que pode ser empreendido em sala de aula tem relação direta com as condições em foi gerado o texto que se pretende revisar.

Já vimos que o investimento em avaliar e reelaborar um texto perde em significado para o aluno quando o material produzido não tem finalidade social e pode tornar-se uma tarefa ainda mais difícil quando certos aspectos deixam de ser explicitados pelo professor no momento em que este propõe a atividade de produção escrita. Embora isso tenha sido aprofundado no capítulo 5, lembramos que, ao acertar a produção com a turma, o professor precisa garantir que os alunos (autores do texto) tenham clareza sobre *o gênero textual a ser produzido* (uma carta de reclamação, um anúncio de propaganda, um bilhete, um cartaz educativo, etc.), *a quem será dirigido* (apenas ao professor da sala, aos alunos de outra turma, à comunidade escolar mais ampla, ao diretor de uma empresa que presta serviço à escola, etc.), *qual a finalidade do texto a ser escrito* (convencer o interlocutor de algum ponto de vista, reclamar sobre um determinado evento,

vender um certo produto, etc.), *qual o suporte em que o texto será veiculado* (um livro, um mural na biblioteca da escola ou no supermercado, um jornal, etc.), entre outros aspectos. Em síntese, é muito mais viável e promissor negociar um investimento na revisão de textos com uma turma de alunos se o professor gerou ou aproveitou situações discursivas, de modo que a comunicação escrita pôde adquirir significado e função para quem escreveu.

Pensando ainda nas condições necessárias para o bom andamento de um trabalho de revisão textual na sala de aula, outros dois pontos podem ser salientados. Um deles é possibilitar aos alunos o acesso à leitura de uma grande quantidade de textos bem escritos, permitindo-se, dessa forma, uma maior intimidade com a língua que se usa para escrever. Sem dúvida, uma maior familiaridade dos alunos com os gêneros textuais que serão solicitados a produzir permitirá mais facilidade para a identificação de falhas ou lacunas e a proposição de saídas para os problemas encontrados nos seus textos ou em textos de seus colegas.

Um segundo ponto a ser ressaltado é que, nas situações de revisão, precisamos levar o aluno a participar de atividades sistemáticas de reflexão sobre a linguagem escrita e sua notação, de modo a ampliar o domínio sobre seus usos e formas características. Esse tema será aprofundado no próximo capítulo.

Quanto às habilidades que podem ser desenvolvidas nos alunos para que os mesmos adotem uma postura de leitor-revisor de seu próprio texto ou de outros escritos, concordamos com Girotto (2004), quando esta chama a atenção para a necessidade de que se aprenda a reler, ou seja, é essencial que os alunos incorporem a atitude de retornar ao que foi escrito e revisar esse escrito como parte do processo de produção de um texto. De fato, quando relemos o texto junto com o aluno vemos, freqüentemente, que ele é capaz de se dar conta muito rapidamente de certas falhas, demonstrando que esses problemas poderiam não ter aparecido em seu texto se ele o tivesse relido. Os trechos do diálogo da professora Viviane da Silva Almeida (P), com uma de suas alunas (A) da 2ª série mostram, claramente, esse aspecto, durante a revisão da escrita de um anúncio publicitário:

P – Jennifer, você vai ler devagar com bem atenção, tá certo?

A – "Vende-se uma casa com dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro (estava escrito 'banleiro' e não havia marcas de pontuação)."

P – O que você poderia colocar depois de "dois quartos, uma sala…"

A – Vírgula !! [...]

P – Lê pra mim aqui (apontando a palavra "banheiro").

A – Eita, é com "nh".

P – E o que você poderia colocar depois da palavra banheiro?

A – Um ponto final […]

P – Eu vou reler pra você ouvir, ta? (profa. relê o trecho).

P – (Profa. continua a ler): "A casa é muito bonita. A casa é um primeiro andar." Pra não repetir o nome "casa", que outra palavra você poderia usar...

A – (… pensando em silêncio)

P – (relê o trecho) E então? Você acha que tem uma palavra para substituir?

A – Ela!

P – Muito bem! Vamos ler de novo pra ver se ficou bom ou se precisamos mudar mais alguma coisa [...]

Nem sempre, porém, os alunos são capazes de identificar todos os problemas num texto escrito por eles. Além disso, mesmo quando isso ocorre, é possível que estes não se mostrem capazes de agir no sentido de solucioná-los. De fato, o estudo realizado por Rocha (1999) evidencia que a consciência de problemas no texto nem sempre garante que a revisão dos mesmos aconteça com sucesso. A autora faz referência a casos em que, embora o aluno, ao reler o texto que produziu, explicitasse oralmente a necessidade de "mexer" em certo trecho considerado confuso, não conseguia alterar o que foi escrito, de modo a tornar mais claro o que realmente pretendia dizer.

Para concluir, enfatizamos, mais uma vez, o papel assumido pelo professor que, ao intervir nos textos dos alunos, compartilha com eles a atividade de revisão como um elemento chave para a formação

de produtores de textos competentes, ou seja, produtores que, nas diversas situações de interação mediadas por textos escritos, podem elaborar e refletir sobre diferentes possibilidades da linguagem que se usa ao escrever e analisar seus efeitos sobre o interlocutor, tomando decisões sobre o quê dizer e como melhor dizê-lo.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD Raquel S. e MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

STELLA, Paula Relatórios de atividade da classe Paula Stella. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.) *A história de uma classe*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. S. A prática de avaliação e reescrita de textos. *Leitura teoria e prática*, n º 43, set. p. 47-53, 2004.

GIL NETO, Antônio *A produção de texto na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GÓES, Maria Cecília R. A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M.C.R. (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*, Campinas: Papirus, 1993.

MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender.* Ática: São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ROCHA, Gladys *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papirus, 1999.

Capítulo 8

Produção de textos escritos e análise lingüística na escola

Artur Gomes de Morais
Alexsandro da Silva

1 Leitura, produção de textos e análise lingüística

Sabemos que, nos últimos anos, apesar de pequenas variações, as propostas curriculares para o ensino de língua materna no Brasil têm se organizado em torno dos eixos didáticos "leitura", "produção de textos escritos", "oralidade" e "análise lingüística". Considera-se que tais eixos didáticos estão em constante relação e se compreende que o ensino de "análise lingüística" não constitui uma atividade à parte, mas sim que ele tem como intenção melhorar as capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos dos alunos (cf. BRASIL, 1997; 1998).

Essa compreensão é diferente da que vinha sendo adotada tradicionalmente nas aulas de português, nas quais se encontrava (ou ainda se encontra!) uma divisão muito marcada entre "leitura", "redação" – termo usado antes para se referir à produção de textos – e "gramática" – atualmente chamada de "análise lingüística" e de outras denominações semelhantes, como mencionaremos adiante.

Podemos recordar, inclusive, que algumas dessas áreas, como "redação" e "gramática", chegavam a ter professores e horários distintos, como se não existisse nenhuma conexão entre elas. Ao criticar essa separação, não estamos negando as particularidades de cada um dos eixos, mas tão somente defendendo a existência de fortes relações entre eles.

Nosso objetivo, neste capítulo, será refletir sobre a importância de trabalhar, nas situações de produção textual, os conhecimentos que nossos alunos precisam desenvolver ao se engajar em atividades de "Análise Lingüística", também designadas como "Análise e Reflexão sobre a Língua" ou "Conhecimentos Lingüísticos". Para isso, num primeiro momento, rediscutiremos a própria noção de Análise Lingüística, demonstrando o quanto ela se diferencia do antigo ensino de gramática e passa a incluir, além dos aspectos normativos do uso da língua, uma série de conhecimentos sobre a dimensão textual dos diferentes gêneros que circulam em nosso meio.

Como, então, articular as práticas de Análise Lingüística às situações de produção textual? A fim de discutir esse novo tipo de ensino, apresentaremos mais detalhadamente, em seguida, alguns exemplos concretos, a partir do relato de uma seqüência didática (desenvolvida numa sala de aula de uma rede pública de ensino) e do exame de algumas produções infantis.

Ao final, retomaremos alguns princípios derivados da perspectiva defendida, situando certos cuidados a serem adotados quando levamos nossos alunos a refletirem sobre a língua nas situações em que produzem e revisam seus textos escritos.

2 "Análise lingüística" como um eixo didático que inclui a textualidade e a normatividade

Os discursos elaborados nas últimas décadas sobre o ensino de língua materna têm assumido o texto como unidade de ensino e ressaltado a importância da leitura e da produção de textos orais e escritos em sala de aula. Esse mesmo discurso tem também direcionado

inúmeras críticas ao ensino de gramática nas escolas, centrado na memorização de regras e de nomenclaturas em si mesmas (TRAVAGLIA, 1996; NEVES, 2003).

Em contraposição a esse exercício de "gramatiquês", tornou-se comum vermos vários docentes buscarem pôr em prática um ensino de "gramática contextualizada", que, supostamente, estaria a serviço dos usos da língua. Segundo Morais (2002), um problema constatado é que, muitas vezes, o que a escola passou a chamar de "gramática contextualizada" é o velho ensino de nomenclaturas e classes gramaticais, agora disfarçado, porque é feito "partindo-se do texto". Outros estudos, como o de Neves (1990) e o de Albuquerque (2001), também chegaram a resultados semelhantes. É importante ter em conta que vários docentes demonstram sua insatisfação e se revelam desejosos de realizar, de forma diferente, o tal ensino de análise lingüística.

Se está claro que uma "gramática tradicional com roupa nova" nada tem a ver com a alternativa que passamos a defender desde a década de 1980 (cf. GERALDI, 1984), devemos, então, nos perguntar: o que é mesmo que estamos entendendo por "Análise Lingüística"?

Ao analisar os textos acadêmicos e currículos atuais referentes ao ensino de língua na escola, Morais (2002) nos chama a atenção para o que foi uma complexa ampliação do conceito de "análise lingüística" em comparação à antiga idéia de "gramática". Segundo ele, duas grandes inovações precisam ser levadas em conta:

> • Por um lado, ao assumirmos o texto como unidade de ensino, incluímos, no que chamamos atualmente de "análise lingüística" não apenas os conhecimentos relativos à correta notação escrita e ao domínio da norma lingüística de prestígio (aquilo que alguns concebem como "português-padrão"), mas também os conhecimentos relativos à textualidade, isto é, aqueles conhecimentos que envolvem a internalização de recursos lingüísticos, que permitem ao aprendiz compreender e produzir textos de modo eficiente;

• Por outro lado, concebendo que a língua se constitui de variedades dialetais e que assume diferentes registros em cada situação de interação comunicativa[1], tendemos a abandonar a noção de "correção" dos enunciados lingüísticos e a substituí-la pela idéia de adequação dos mesmos às situações nas quais se realizam.

A partir desse horizonte, propomos que, nas situações de Análise Lingüística, os conhecimentos dos aprendizes sejam promovidos, tendo em conta a reflexão sobre aquelas duas dimensões: a *textualidade* e a *normatividade* [2].

Inspirados em autores como Beaugrande & Dressler (1983) e Costa Val (1991), consideramos que, no âmbito da *textualidade*, de acordo com as propriedades de cada gênero textual, alguns aspectos poderiam ser ressaltados:

- organização;
- informatividade;
- coerência;
- coesão;
- pontuação e paragrafação[3]
- seleção de léxico adequado;
- utilização de recursos gráficos e de formato que orientem a leitura.

[1] As "variações dialetais" referem-se às variedades que ocorrem em função das características das pessoas que utilizam a língua (região geográfica, grupo sociocultural, idade, sexo, geração e função) e as "variações de registro" são as decorrentes do uso que se faz da língua em situações específicas (por exemplo, o grau de formalismo). Ver a esse respeito Travaglia (1996).

[2] As idéias agora expostas sobre os âmbitos da *textualidade* e da *normatividade* foram originalmente apresentadas por Artur Gomes de Morais na videoconferência "O tratamento didático da produção de textos orais e escritos e o ensino de gramática na escola", da TV PUC – SP, 2004, na qual debatia o tema com a Dra. Maria da Graça Costa Val.

[3] Na realidade, a pontuação está relacionada, ao mesmo tempo, à textualidade e à normatividade.

No que designamos como o âmbito da *normatividade*, incluímos aqueles aspectos que, segundo Mattos e Silva (1997), constituem as principais dificuldades dos estudantes brasileiros em adotar, quando necessário, a norma lingüística culta de uso real, isto é, aquela de fato usada pelas pessoas com longa escolaridade. Nesse caso, ao escrever, seriam fundamentais os conhecimentos do aprendiz relativos à (ao):

- ortografia;
- concordância verbo-nominal;
- regência;
- emprego de tempos verbais;
- seleção de recursos lingüísticos segundo a formalidade da situação

Quando examinarmos mais adiante produções infantis, retomaremos cada um desses aspectos que englobam os dois âmbitos (textualidade e normatividade) do ensino de análise lingüística.

Na seção seguinte – onde optamos por tratar esses temas paralelamente à discussão de uma situação concreta de sala de aula na qual se buscou vincular a reflexão sobre a língua às atividades com textos – centraremos nossa atenção no debate sobre a articulação entre a produção de textos escritos e a análise lingüística. É necessário lembrarmos, no entanto, que o trabalho com conhecimentos lingüísticos deve se conectar ao ensino de leitura, assim como ao de produção e compreensão de textos orais. No caso da leitura, pode-se, por exemplo, refletir com os alunos sobre recursos lingüísticos empregados nos textos de bons autores, observando, entre outras coisas, quais recursos – como o uso de variedades dialetais, a seleção do léxico e o emprego da pontuação – foram selecionados e o modo como foram usados. No caso da oralidade, é muito enriquecedor analisar textos registrados em áudio, verificando a adequação da linguagem usada à situação comunicativa, os eventuais recursos adotados para manter a atenção da audiência, etc.

3 Exemplo de articulação entre a produção (e a leitura) de textos escritos e a análise lingüística: limites e possibilidades de um ensino reflexivo

Quando discutimos um ensino que articula produção de textos escritos e análise lingüística, damo-nos conta de que essa relação pode ser posta em prática ao menos de duas formas: a análise lingüística pode acontecer tanto *durante* como *em continuidade* aos momentos iniciais da produção de textos. No primeiro caso, trata-se de reflexões acerca do uso de conhecimentos lingüísticos diversos – como pontuação, paragrafação, coesão, concordância, entre outros – que o docente pode ir desenvolvendo com os alunos durante a escrita da versão inicial de um texto. Nessas ocasiões, o professor estará colaborando, na realidade, na *reflexão durante o processo de produção mesmo do texto* (geração e seleção de idéias, registro e revisão em processo).

É importante que se diga que essas reflexões podem acontecer tanto quando os alunos estão desenvolvendo a atividade autonomamente, com a orientação do docente (produção individual, em pares ou em pequenos grupos) como quando o adulto atua, mediando esse processo (produção coletiva). No primeiro caso, tem-se a chance de realizar intervenções mais pontuais, de modo a atender às necessidades individuais dos alunos. No segundo, pode-se refletir com a turma toda sobre determinadas questões consideradas centrais no desenvolvimento da competência comunicativa.

Por outro lado, é necessário realizar-se também um trabalho sobre o que já é uma produção escrita "quase completa", isto é, sobre uma versão provisória do texto elaborado pelo aluno – ou elaborado coletivamente –, de modo que as atividades de análise lingüística visem a tornar a produção ainda mais bem escrita. Em outras palavras, estamos nos remetendo ao desenvolvimento de conhecimentos lingüísticos durante o trabalho de *revisão de textos*, já aprofundado no capítulo anterior.

3.1 *Relato de uma situação didática que articulava atividades de análise lingüística à reescrita de fábulas*

O relato que trazemos para discussão registra situações vivenciadas no interior de uma seqüência didática, desenvolvida pela professora Solange Alves de Oliveira, numa turma de 4ª série da Escola Cláudio Agrício, da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE. Como nos relata a mestra:

> Com o objetivo de avançar na formação de leitores e produtores autônomos de textos, iniciamos, em março de 2005, um trabalho de reescrita de fábulas com aquela turma. Optamos por esse gênero, de início, por serem textos geralmente de curta extensão, da ordem do narrar (com a qual os alunos estavam mais familiarizados) e por propiciarem um bom trabalho com pontuação, paragrafação, etc.
>
> Através das atividades iniciadas em fevereiro do mesmo ano, percebemos o quanto as 26 crianças precisavam ser inseridas nesse universo da escrita dos diversos gêneros que circulam na sociedade. A partir desse dado, optamos por articular algumas situações em que o trabalho de produção de textos aparecesse junto com o ensino da análise lingüística. Pretendíamos enfocar aspectos como a pontuação, a paragrafação, a ortografia e a concordância verbo-nominal, já que se constituíam numa evidente fonte de dificuldade dos alunos. Devo esclarecer que, nesse caso, a ortografia estava inserida nas atividades, mas não foi tomada como objeto principal de ensino e de avaliação, já que tínhamos outros momentos reservados para a reflexão sobre dificuldades ortográficas.
>
> Priorizando mais a pontuação, propusemos, durante algumas semanas, um trabalho de reescrita de fábulas. Como se deu o processo de vivência dessa situação didática? Depois da leitura silenciosa, cada fábula era lida em voz alta por mim (professora). Era muito comum os alunos pedirem uma leitura pausada, a fim de apreenderem as idéias contidas no texto. Insistiam, também, na (re)leitura. A orientação prévia era de que precisavam "prestar atenção", já que a reescrita seria individual e o texto original não podia ser relido a partir do

início da escrita por eles. Houve casos em que a leitura foi realizada cinco vezes.

Reconhecemos que a atividade era bastante desafiadora, visto que os alunos teriam que, além de resgatar as idéias da fábula, pensar na estruturação do texto em pauta, bem como prestar bastante atenção na pontuação. Após a leitura, eles partiam para o registro individual do texto. Essa etapa era realizada no caderno.

Desde o início, meus alunos sabiam que seus escritos seriam revisados por um colega da sala. Nessa etapa, o autor de cada texto era orientado a ler as observações elaboradas pelo colega, a fim de aceitá-las ou não. A etapa seguinte seria a "edição final", hora de passar a limpo, ilustrar e cuidar do formato do texto no papel. Para isso, o texto em reelaboração era relido, só que eu inseria um "recado" com as observações (chamava atenção para questões de coesão e estrutura que ainda precisassem melhorar, para a pontuação, a ortografia e outras).

Apesar de esse processo inicial ser custoso e árduo, os alunos passavam a limpo com o entusiasmo de fazerem um livro de "reescrita de fábulas" que seriam lidas pelos alunos de outras classes. O que seria apenas uma atividade na sala de aula, ultrapassou os limites para a escola.

Mas, voltemos à fase inicial. Antes da primeira reescrita no caderno, eu discutia com eles algumas características presentes no gênero fábula. Perguntava se tinha parágrafos ou não, o que o autor tinha feito para marcar a fala dos personagens, dentre outras questões. Ainda de posse dos textos, a turma refletia sobre questões como o uso de parágrafos só com maiúscula inicial nas passagens mais narrativas e a mudança para "parágrafos começados com travessão" nas passagens com diálogos, etc. Eu perguntava também o porquê de os personagens serem animais, se a turma estava de acordo com a "moral" da fábula, o que essa moral tinha a ver com as ações dos personagens da história lida.

Enquanto faziam a reescrita, eu passeava por entre as carteiras e, vez por outra, lançava para um ou outro aluno uma questão sobre seu escrito (por exemplo, sobre qual signo de pontuação tinha usado em certa frase).

> Ao terminarem a reescrita individual, eu discutia novamente (através de alguns exemplos), a importância da pontuação para a compreensão do que estava escrito. Sem identificar o aluno-autor, eu geralmente tomava um texto, expunha no quadro, com o objetivo de utilizá-lo como ponto de partida para que todos, coletivamente, dessem opiniões e justificassem suas escolhas. Pude notar que certos alunos aproveitavam a situação para, por conta própria, começar a revisar-melhorar alguns aspectos de seus textos. Aproveitei para incentivá-los a fazer isso....

Há vários aspectos a serem ressaltados na seqüência didática acima relatada. Inicialmente, destacamos que, nela, os alunos escreveram tendo uma finalidade e um interlocutor claros (montar um livro com a reescrita de fábulas, o qual seria lido por outros alunos da escola), e isso, como salientamos em outros capítulos desta obra, confere sentido à atividade de escrita. Segundo a mestra, os alunos demonstraram entusiasmo, até mesmo no momento de "passar a limpo", uma vez que teriam interlocutores outros que não a professora ou os colegas de classe. Essa preocupação estava evidente, assim, no cuidado com a "edição final" do texto, que incluiu não só "passar a limpo", mas igualmente ilustrar e formatar o texto no papel.

Demonstrando uma clara articulação entre as práticas de leitura, produção de textos escritos e análise lingüística, vimos que os alunos leram algumas fábulas silenciosamente, escutaram a leitura delas em voz alta, (re)escreveram e revisaram os textos, debruçando-se, durante esse trabalho, também sobre conhecimentos lingüísticos, tais como a pontuação e a paragrafação, isto é, tanto antes como após o primeiro registro escrito, dedicou-se tempo à discussão sobre as características do gênero em questão.

Enfatizamos também que esse trabalho de análise e reflexão sobre a língua aconteceu tanto durante a (re)escrita das fábulas como depois de pronta uma primeira versão delas. Quando os alunos estavam produzindo as primeiras reescritas, a mestra relatou que circulava entre eles e, em algumas ocasiões, colocava questões a um e a outro sobre o que tinham escrito. Durante a revisão coletiva de um dos textos, os alunos tiveram a oportunidade de dar a sua opinião e

de justificar as suas escolhas, por exemplo, com relação aos sinais de pontuação usados (escolha dos sinais e do local onde deveriam ser colocados). Depois, os alunos revisavam os textos (versões provisórias) dos colegas e, quando chegava a etapa de edição final, a professora anotava recados nas reescritas (já revisadas) com observações referentes à pontuação, ortografia, coesão, estrutura do texto, entre outras.

Por fim, cabe observar que a docente decidiu explorar com os seus alunos, nessa seqüência didática, determinados conhecimentos lingüísticos que constituíam necessidades de aprendizagem deles (pontuação, paragrafação, ortografia e concordância verbo-nominal), mas, na realidade, acabou centrando mais sua atenção em um: a pontuação. Esse dado nos parece importante à medida que evidencia a necessidade de selecionarmos os "conhecimentos lingüísticos" a serem tratados mais sistematicamente, sem intencionar "dar conta de tudo". Esse tema será tratado na seção seguinte.

3.2 *Análise das produções infantis como caminho para a escolha de quais conhecimentos lingüísticos o aprendiz precisa desenvolver*

Ao mesmo tempo em que entendemos que a atividade de "revisar o texto que produziu" permite ao aluno exercitar a análise lingüística de forma contextualizada, cremos que é preciso estabelecer prioridades. Por quê? Como já abordado no capítulo anterior, sabemos que, nas etapas iniciais, um aprendiz tem muito por aprender sobre a linguagem própria de cada gênero escrito e sobre sua notação. Como é impossível aprender "tudo de uma vez", propomos que a reflexão sobre determinadas questões da língua (por exemplo, a ortografia) tenha momentos específicos de ensino, paralelos às situações de leitura-produção-revisão de textos, como se mencionou no relato analisado anteriormente.

Tendo em conta esses princípios, defendemos que o exame das versões iniciais (e provisórias) dos textos dos alunos permitirá ao professor identificar quais aspectos dos âmbitos da textualidade e da

normatividade poderão ser priorizados na análise lingüística atrelada à produção textual. Para ilustrarmos esse ponto, apresentaremos e discutiremos as produções de duas crianças que participaram da seqüência didática de reescrita de fábulas há pouco comentada.

Texto 1 (elaborado pelo aluno A)

A raposa e o corvo

Um dia, havia um corvo pousado num galho de uma árvore com um delicioso queijo no bico, quando passou uma raposa, vendo tudo isso, começou a se apoderar, dizendo:

– Hó que pássaro maravilhoso, que está nesse galho dessa velha árvore, que cores esplendidas. Como será que é a sua voz? Só assim eu teria certeza que seria o rei dos passáros.

O corvo, ouvindo os elogios, abriu o bico e soltou um "cróóóóó". O queijo caiu, é claro, a raposa abocanhou o queijo e disse:

Já vi que vóz o senhor tem, mais o que não tem é inteligencia.

Moral: "cuidado com quem muito o elogia".

Texto 2 (elaborado pelo aluno B)

a Raposa e o corvo

Em uma floresta uma raposa Que tinha visto um corvo com um Queijo no bico a raposa comesou a matutar de um geito de pegar o Queijo a raposa comesou a elogiar o corvo dizendo

– Nossa Que pasaro maginifico, Que beleza istonteante, Que cores mas lindas se a sua vos for tão linda Quanto você é provavel que você pode ser proclamado o rei dos pasaros.

O corvo para provar que sabia cantar soutou o seu sonoro cróóóó´!!! e o Queijo veio a Baixo. E claro. a raposa bocanhou o Queijo e falou

– a seo corvo se o senhor é tão bom cantor mas inteligencia é que não tem.

Moral da História

"coidado com Quem muito elogia.

Ao examinar os textos acima, podemos buscar pistas para nossa questão crucial: quais conhecimentos lingüísticos aqueles estudantes já dominaram e quais eles ainda precisam desenvolver? Para facilitar nossa análise, trataremos separadamente cada produção, vendo o que nos informam a respeito de saberes ligados aos âmbitos da *textualidade* e da *normatividade*. Como os textos enfocados são versões iniciais, não nos deteremos no exame de um aspecto específico da textualidade, a *utilização de recursos gráficos e de formato que orientem a leitura*, já que isso poderia ter sido elaborado nas versões finais.

O aluno A demonstrava ter um bom domínio do gênero fábula, ao reescrevê-lo. No que diz respeito ao âmbito da textualidade, sua produção inicial revelava *coerência*, tinha ótima *organização* e atestava que ele conseguiu fazer uma *seleção lexical* apropriada. Nesse sentido, ao lado de certas opções sofisticadas ("*...com um delicioso queijo no bico*", "*...que cores esplendidas*), que ele recuperou do texto lido pela professora, encontramos uma única expressão sobre a qual ele poderia ser ajudado a refletir e melhorar em sua produção ("*...vendo tudo isso, começou a se apoderar, dizendo:")*. O texto de A era também perfeitamente *informativo* e demonstrava que ele pôde usar recursos adequados para garantir a *coesão* das informações encadeadas, exceto quando empregava não-convencionalmente certos sinais de *pontuação*. Notemos , porém, que ele nem sempre agiu assim e que, mesmo ao equivocar-se, demonstrava um conhecimento da necessidade de marcar as interrupções do discurso e de segmentar, no interior de um enunciado, as unidades ("*...quando passou uma raposa, vendo tudo isso...*). Veja-se que A usou o travessão na primeira ocasião em que era necessário, mas não o fez no final do texto.

O estudante A também revelava mais conhecimentos (que lacunas) no âmbito de aspectos mais claramente normativos. Seu texto expressava um domínio da *concordância*, da *regência* e do *emprego dos tempos verbais*. Os poucos erros ortográficos que poderia ser ajudado a superar envolviam o emprego de acentos (como o de *inteligencia*) ou a notação de palavras irregulares (*Hó* em lugar de *Oh!*, *mais*)

O aluno B também demonstrava já ter incorporado vários conhecimentos sobre a *organização* do gênero em questão. Ele situou, de início, o cenário e personagens (floresta, raposa, corvo) e conseguiu reproduzir fielmente a seqüência de fatos que levam ao desenlace da fábula. Não localizamos, portanto, problemas de *informatividade* no conjunto de seu texto. Quanto à *seleção do vocabulário* empregado, avaliamos que no conjunto foi boa. Podemos reconhecer que uma expressão como "*e o Queijo veio a Baixo*" seria aceitável para o texto em questão. O fluxo de informações, no entanto, pareceu, em certos momentos, "truncado", porque B revelava mais dificuldades em usar recursos que garantissem uma boa *coesão* ao seu texto.

Nesse ponto, precisamos ser cuidadosos em nossa análise. A superação dessa dificuldade envolveria tanto uma melhor apropriação do uso da *pontuação* como do emprego de *conectivos*. Quanto à pontuação, podemos notar que B conseguia colocar os travessões nos momentos adequados, mas oscilava bastante ao empregar outros sinais. Tanto usava convencionalmente o ponto em final de período como o omitia. Separava orações com um sinal que não era adequado, mas, noutros momentos, não marcava as interrupções do discurso.

Considerando os períodos inicial e final, vemos que B poderia ser ajudado ainda a manejar a *regência* (*...comesou a matutar <u>de</u> um geito de pegar o Queijo...)*, a empregar conectivos (*– a seo corvo <u>se</u> o senhor é tão bom cantor <u>mas</u> inteligencia é que não tem.)* e a evitar certas repetições ("*...Em uma floresta uma <u>raposa</u> Que tinha visto um corvo com um Queijo no bico a <u>raposa</u> comesou a matutar...*). Vemos que B não demonstrava (ao menos nessa reescrita de fábula) dificuldades no emprego da *concordância verbo-nominal* , nem em organizar seu texto em *parágrafos* .

Juntamente às oscilações no emprego da pontuação, provavelmente o leitor deve ter prestado atenção às dificuldades ortográficas reveladas por B e deve ter notado que ele sempre usava a letra Q com maiúscula, além de omitir maiúsculas noutros contextos. Enfatizamos que a maioria dos erros ortográficos daquele aluno incidia sobre

casos irregulares de relações letra-som (geito, istonteante, mais comesou, pasaro, etc.[4]) ou resultavam da omissão de acentos.

Somados aos problemas de construção da coesão há pouco mencionados, esses aspectos poderiam, à primeira vista, levar-nos a "ver somente erros" e desconsiderar os conhecimentos que B demonstrou já ter conquistado, no que concerne tanto à textualidade como a aspectos normativos.

O exame das produções de A e B nos permite derivar algumas orientações. Em primeiro lugar, sugere que, ao observar a produção textual de um aluno, precisamos fazer um balanço cuidadoso de suas conquistas e pendências, a fim de identificar o que precisa ser priorizado nas atividades de análise lingüística que vincularemos à revisão textual. É claro que esse tipo de informação também nos será útil para planejar as demais situações de reflexão sobre a língua, que terão lugar fora da produção de textos. Em segundo lugar, aquele exame indica que o ensino que oferecemos precisa levar em conta os conhecimentos lingüísticos específicos que cada aluno pode e deve ser ajudado a construir.

4 Alguns comentários finais

Abandonar um ensino descontextualizado e pouco produtivo de classes e regras gramaticais tem sido um grande desafio para a maioria dos nossos professores. Os conceitos e exemplos aqui tratados defendem que, especialmente nas séries iniciais, é necessário e adequado investir num tipo de reflexão sobre a língua mais profundamente articulado às situações de leitura e produção de textos. Ao concluir, gostaríamos de retomar alguns princípios que julgamos fundamentais.

Quando pensamos num trabalho de análise lingüística conjugado às situações de produção textual, devemos levar em conta, ao menos,

[4] Note-se que em erros como **comesou* ou **pasaro*, caso o aluno levasse em conta a regra que funciona para a leitura de correspondências fonográficas com S (o S entre vogais tem som de /Z/), não teria como saber se devia escrever com SS ou Ç. Daí considerarmos que, quanto à ortografia, o Ç de *começou* e o SS de *pássaro* são irregularidades.

três aspectos: 1) a especificidade dos diferentes gêneros textuais; 2) a consideração das dimensões textual e normativa, resultante da ampliação do conceito de análise lingüística e 3) a consideração não só da noção de "correção", mas, sobretudo, da idéia de "adequação".

Se abraçamos essa perspectiva, passamos a tomar consciência de alguns cuidados, para os quais devemos estar atentos. Precisamos assumir, por um lado, que refletiremos sobre os gêneros textuais enfocando suas propriedades e esferas de circulação. Desse modo, levaremos o aluno a se dar conta quando precisa oferecer ao leitor mais ou menos informação, quando terá que usar parágrafos ou outra distribuição gráfica para as partes de seu texto, quando precisará ou não "costurar" aquelas partes, lançando mão de recursos, como conjunções ou signos de pontuação, etc.

Ao mesmo tempo, a condução do trabalho de análise lingüística (vinculado às situações de produção textual) partirá do princípio de que não é adequado fazer um mesmo tipo de "assepsia" em todos os textos escritos pelos alunos. Pelo contrário, nossos aprendizes precisam ser ajudados a ver, por exemplo, quando precisarão (ou não) usar um registro mais sofisticado e em que casos específicos poderão abrir mão das formas prestigiadas de concordância verbo-nominal.

Cremos que o ensino de análise lingüística a partir da produção de textos escritos não se limita à geração e revisão de textos, mas deveria se complementar também com uma sistematização, *a posteriori*, de conhecimentos lingüísticos reconhecidos como necessidades de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, se o docente constata que os alunos estão com dificuldade em empregar, de modo adequado, certos sinais de pontuação, ou que eles ainda não dominam o uso do "U" final da flexão de verbos no passado (cant<u>ou</u>, dorm<u>iu</u>), parecenos, então, adequado organizar situações específicas para um ensino sistemático, orientado à superação daquelas dificuldades. Pois, assim como a reflexão sobre a língua precisa ocorrer nas situações de leitura e produção textuais, devemos, quando oportuno, propor aos aprendizes a vivência de atividades de análise lingüística que funcionem também fora daquelas práticas com textos.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd.* Caxambu: ANPEd, 2001.

BEAUGRANDE, R-A. & DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics.* Londres: Longman, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa* (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa* (5ª a 8ª séries). Brasília, 1997.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1984.

MATTOS e SILVA, R.V. *Contradições no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1997.

MORAIS, A. G. Mostro à solta ou... "Análise Lingüística" na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "Gramática". *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2002.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus.* São Paulo: Cortez, 1996.

OS AUTORES

Alexsandro da Silva

Doutorando em Educação, professor da Rede Municipal de Ensino do Recife, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

alexs-silva@uol.com.br

Ana Carolina Perrusi Brandão

Doutora em Psicologia Cognitiva, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

carol.perrusi@ufpe.br

Andréa Tereza Brito Ferreira

Doutora em Sociologia, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

atbrito@superig.com.br

Artur Gomes de Morais

Doutor em Psicologia, professor do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

agmorais@uol.com.br

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Doutora em Educação, professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

elianaba@terra.com.br

Kátia Leal Reis de Melo

Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

katiamelo@hotmail.com

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

tfleal@terra.com.br

Este livro trata de questões relativas ao ensino e à aprendizagem da produção textual escrita em salas de aula do ensino fundamental. Sabemos que, na escola, o tempo é sempre curto para compartilhar experiências e discutir estratégias para ajudar os alunos a elaborar melhor os seus textos. Assim, os autores dos oito capítulos que compõem esta obra buscaram tratar de questões comuns ao dia-a-dia do professor, apresentando fundamentação teórica e encaminhamentos didáticos ligados à atividade de produção de textos, de modo a ampliar as pistas para um trabalho docente mais consciente, reflexivo e de melhor qualidade. Sem pretender esgotar os temas relativos ao ensino de produção de textos, espera-se com este livro contribuir para o aprofundamento dos saberes necessários aos profissionais que atuam na área da linguagem, particularmente no ensino de língua materna.

ISBN 85-7526-191-6