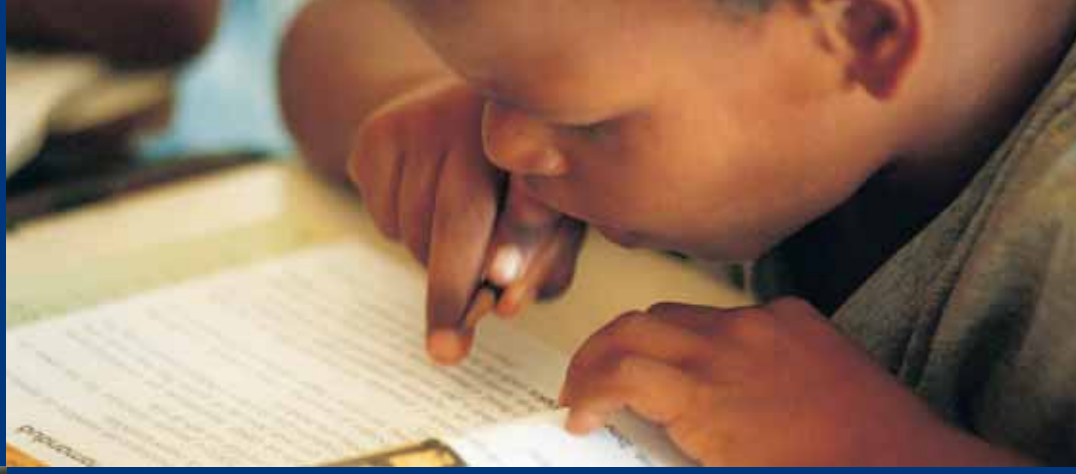


AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

RELATÓRIO DO PROGRAMA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem sendo discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com os sistemas de ensino. Prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), esta ampliação objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola.

No início de 2004, a SEB/MEC promoveu sete encontros regionais para discutir com estados e municípios como implementar esta ampliação. Também previu a produção de um boletim de intercâmbio de experiências, a realização de visitas técnicas e um encontro nacional de avaliação ao final do ano.

As contribuições dos participantes nos encontros regionais foram essenciais na elaboração do documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*, ao qual este relatório está anexado. Esta publicação, elaborada pela SEB/MEC, é referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Este encarte pretende informar sobre as ações desenvolvidas no *Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos* até julho de 2004. Para complementar as informações durante o processo, a SEB/MEC vai desenvolver um canal contínuo de comunicação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, as diversas entidades e a sociedade.

A duração do Ensino Fundamental no País

A maioria das escolas ainda mantém a duração de oito anos no Ensino Fundamental, mas o movimento para ampliação já começou em muitos estados e municípios. Consultas feitas pela SEB/MEC apontam que a expectativa da ampliação é compartilhada por muitos municípios.

O Censo Escolar de 2003 (INEP/MEC) aponta que o Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, mas 11.510 escolas já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos. Apenas seis unidades da Federação – Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe – não apresentavam nenhum tipo de ampliação do Ensino Fundamental até 2003. Segundo levantamento feito pela SEB/MEC, os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação do Ensino Fundamental em 2004. O Maranhão deverá ampliar em 2005.

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas.

A ampliação tem implicações, que não podem ser subestimadas, em vários aspectos: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros. Também repercute sobre a Educação Infantil, pois as diretrizes em vigor para esta etapa precisarão ser reelaboradas.

Atuação do Ministério da Educação na ampliação do Ensino Fundamental

No Brasil atual a universalização do Ensino Fundamental com a duração de oito anos está praticamente consolidada, chegando a cerca de 97% das crianças. Isso permite que o Ministério da Educação planeje junto com estados e municípios o atendimento de outras necessidades sociais na educação, como incluir a população das faixas etárias não contempladas pelo Ensino Fundamental. Responsável pela elaboração de orientação pedagógica e indução de políticas públicas para a educação, o Ministério da Educação desenvolve o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Também é função da SEB/MEC desenvolver ações para subsidiar o trabalho do Conselho Nacional de Educação, que deve debater, elaborar pareceres, diretrizes e resoluções sobre a ampliação do Ensino Fundamental.

A Constituição Federal, § 1º do art. 211, afirma que cabe ao Ministério da Educação cumprir sua função de prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para garantir um padrão mínimo de qualidade da educação: *A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino público federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira a estados, ao Distrito Federal e aos municípios.*

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 estabelece que o cumprimento da meta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com início aos seis anos *exige a iniciativa da União* (Meta 2, Cap. Do Ensino Fundamental). Segundo o art. 9º da LDB, cabe ao Ministério da Educação estabelecer, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, as competências e diretrizes para a educação básica.

1. Os encontros regionais

Uma consulta feita pela SEB/MEC em 2003 mostrou que, apesar do interesse de muitas secretarias em ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, elas aguardavam definições sobre recursos financeiros e outros aspectos para tomar esta decisão. Apesar das dificuldades, cinco estados e 284 municípios optaram por implantá-lo imeditamente. O Ministério da Educação iniciou as ações do *Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos* pelos encontros regionais com os sistemas interessados na ampliação.

Os encontros realizados em fevereiro de 2004 tiveram os seguintes objetivos:

a) Trazer para estudo conjunto dos dirigentes e técnicos do Ministério da Educação, dos estados e dos municípios, as questões centrais que envolvem a ampliação do Ensino Fundamental, considerando as crianças de seis anos de idade como novos sujeitos da escolaridade formal obrigatória.

b) Promover o conhecimento e o intercâmbio de experiências bem-sucedidas durante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

c) Apresentar e aperfeiçoar a proposta de acompanhamento e avaliação dessa iniciativa.

No mês de fevereiro de 2004, foram realizados sete encontros regionais nas seguintes cidades: Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC, Goiânia/GO. Desses encontros participaram 247 secretarias de educação que, em 2003, haviam manifestado interesse na ampliação imediata: quatro estaduais – Amazonas, Distrito Federal, Goiás e Sergipe – e 243 municipais.

Entre as secretarias presentes nos encontros regionais, nove já ampliaram o Ensino Fundamental e um número significativo está iniciando essa implantação. Essas secretarias comprometeram-se a enviar plano preliminar de ampliação do Ensino Fundamental, contendo as experiências previstas ou já desenvolvidas, à SEB/MEC

Quadro de participação dos encontros regionais

UF	Nº de secretarias	Nº de participantes
AC	15	92
AL	1	3
AM	2	3
AP	1	3
BA	6	13
CE	2	4
DF	1	4
ES	4	5
GO	44	129
MA	13	36
MG	52	90
MS	4	7
MT	4	8
PB	5	8
PE	13	23
PI	3	6
PR	9	18
RJ	2	6
RN	2	7
RO	4	9
RR	1	2
RS	6	12
SC	38	101
SE	4	10
SP	9	27
TO	2	4
27 UFs	247	630

Participaram, ainda, dos encontros regionais representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, equipes técnicas das secretarias de educação, diretores de escola, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, supervisores e inspetores de ensino, orientadores pedagógicos e outros profissionais da educação.

Os encontros cumpriram a função de assistência técnica, numa primeira etapa, e simultaneamente forneceram subsídios para o planejamento das ações subseqüentes do Ministério da Educação. Durante os encontros, os participantes debateram e aperfeiçoaram o documento *Encontros regionais sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*, com os seguintes tópicos:

1 – Introdução (justificativas para a ampliação).

2 – Fundamentos legais (Lei nº 10.172/2001/PNE, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

3 – Orientações pedagógicas e administrativas.

4 – Proposta de roteiro de um plano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

5 – Proposta de acompanhamento e avaliação dos resultados da ampliação.

A partir desse documento, foi seguido um roteiro de análise das principais questões sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ao debater com os sistemas de ensino, ouvir suas contribuições e chegar coletivamente à formulação do texto *Orientações Gerais*, a SEB/MEC estabeleceu uma nova forma, participativa e democrática, de relacionamento com as secretarias estaduais e municipais de educação.

1.1. Sugestões dos participantes sobre aspectos a ser abordados no documento de orientações gerais

- Aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e letramento.
- Reestruturação da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano.
- Ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias.
- Consideração do processo contínuo de aprendizado, orientando a progressão continuada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.
- Redefinição da proposta político-pedagógica da Educação Infantil de zero a cinco anos.
- Definição de política de formação continuada em serviço envolvendo a esfera municipal, estadual e federal.
- Ampliação da discussão da política de inclusão das crianças com necessidades especiais.
- Definição de programas para a correção da defasagem idade/série.
- Participação efetiva de representantes legais vinculados ao Conselho de Educação Municipal, Estadual e Nacional na implantação, implementação, acompanhamento e avaliação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.
- Reavaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com vistas à nova estrutura do Ensino Fundamental de nove anos.
- Mobilização nacional sobre a importância da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, enfatizando a natureza da infância e sua especificidade.
- Definição de uma política mais eficaz com relação ao transporte escolar.
- Realização de discussões mais efetivas sobre as classes multisseriadas e educação no campo.
- Solicitação de assessoria do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e da SEB/MEC para elaboração dos planos de ampliação.
- Realização de encontros municipais, estaduais, regionais e nacional para intercâmbio de experiências e avaliação da proposta.
- Contribuição, via Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a: construção de novas escolas ou salas de aula; ampliação e reforma das escolas; adequação do espaço físico; aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos.

1.2. Questionamentos dos participantes

- Haverá expansão do atendimento na Educação Infantil para as crianças de quatro e cinco anos?
- O currículo para a criança de seis anos no Ensino Fundamental será o currículo desenvolvido na pré-escola/3º período ou o desenvolvido na atual 1ª série do Ensino Fundamental? Ou será uma fusão de ambos?
- A criança com seis anos incompletos pode ser incluída no Ensino Fundamental de nove anos? Como ocorrerá a inclusão das crianças com defasagem de idade/série e as que estão fora do sistema?
- O Ensino Fundamental de nove anos poderá ser organizado em ciclos ou séries? A implantação poderá ocorrer gradativamente?

1.3. Sugestões para a continuidade da assistência técnica e financeira do Ministério da Educação

A – Necessidade de regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos:

a) Torná-lo obrigatório para evitar dupla modalidade, internamente, no mesmo sistema de ensino, ou entre os sistemas estadual e municipal.

b) Definir até que mês o aluno deve ter os seis anos completos para que se possa efetuar sua matrícula.

c) Definir número de alunos por turma.

d) Reorganizar a estrutura física da escola, materiais e jogos.

e) Desenvolver a formação continuada dos professores.

f) Apontar as competências dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação nessa matéria.

B – Recomendações e orientações para reformulação dos registros da "vida escolar" dos alunos.

C – Adequação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para atender ao Ensino Fundamental de nove anos, inclusive com materiais paradidáticos.

D – Realização de fóruns e seminários para discutir os avanços e as dificuldades encontradas na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, troca de experiências e encaminhamento das novas ações.

E – Edição de boletim de intercâmbio.

F – Estabelecimento de uma rede de comunicação entre os sistemas de ensino para troca de informações e experiências sobre a ampliação.

G – Estabelecimento de parceria com os estados e municípios na formação continuada dos professores, segundo as propostas dos diferentes sistemas de ensino.

H – Previsão de carga horária significativa para o Plano de Cargos e Salários do sistema em que os professores atuam.

1.4. Conclusões

Os encontros regionais ofereceram ao Ministério da Educação contribuições para elaborar o documento de orientação para a ampliação do Ensino Fundamental. Eles foram espaços privilegiados para colher sugestões sobre como prosseguir na assistência técnica por parte do Ministério, em especial sobre o acompanhamento e a avaliação dos programas de ampliação. Também graças a esses encontros, a SEB/MEC identificou a demanda dos sistemas de ensino por regulamentação nacional, a ser solicitada ao Conselho Nacional de Educação, sobre diversas questões:

- Objetivos do Ensino Fundamental de nove anos, em especial do ano inicial, respeitando as características da infância e das crianças.
- Estruturação do ensino, respeitando a liberdade e a flexibilidade proporcionadas pela LDB.
- Número de crianças por turma.
- Nomenclatura (como serão chamadas as diferentes fases do Ensino Fundamental).
- Revisão de aspectos específicos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, levando em consideração as DCN para a Educação Infantil.

- Consideração do lúdico como forma própria de as crianças menores construírem e reconstruírem conhecimentos.
- Formação continuada dos profissionais da educação para receber as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, levando em conta a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

2. Reunião da Secretaria de Educação Básica (SEB) com o Conselho Nacional de Educação (CNE)

Numa reunião em 10 de março de 2004, foi relatado o resultado dos sete encontros regionais e debatida a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Francisco das Chagas Fernandes, Secretário de Educação Básica do MEC, explicou que a chegada do aluno de seis anos ao Ensino Fundamental não requer apenas medidas na organização formal do currículo e dos aspectos financeiros, mas repensar a própria concepção curricular. O Conselheiro Nélio Bizzo apontou a necessidade de se constituir uma comissão composta pelo CNE e pelo Ministério da Educação, tendo em vista a elaboração de resoluções sobre a ampliação do Ensino Fundamental.

3. Envio do documento preliminar "Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais" à Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (maio de 2004)

4. Reuniões promovidas pela Undime que discutiram o programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

4.1. Realizada em Recife/PE, em 25 de maio de 2004, com a presença da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC).

4.2. Realizada em Macapá/AP, em 28 de maio de 2004, com as secretarias de educação dos 16 municípios do estado.

Brasília, julho de 2004.

Francisco das Chagas Fernandes
Secretaria de Educação Básica

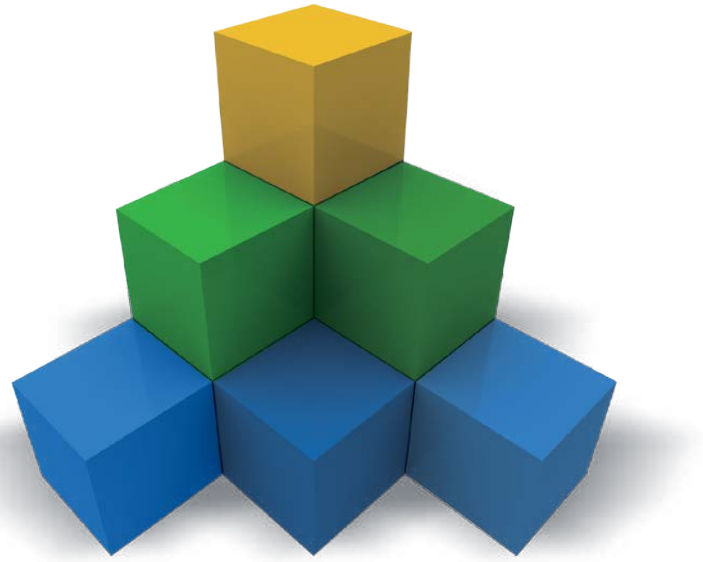
Jeanete Beauchamp
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Shoko Kimura
Coordenação Geral do Ensino Fundamental

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Esplanada dos Ministérios • Bloco L • Edifício-Sede, sala 500
Brasília • DF • CEP 70047-900
(61) 2104 8612

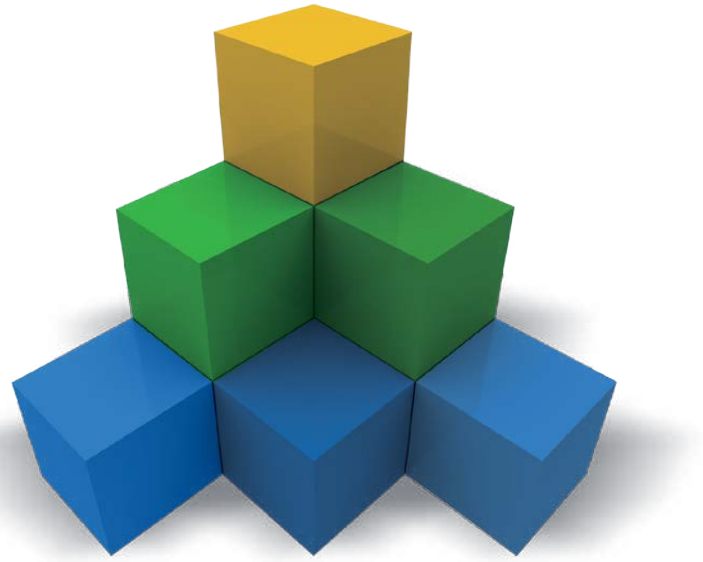
Informações: 0800 616161
www.mec.gov.br

Ministério
da Educação



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

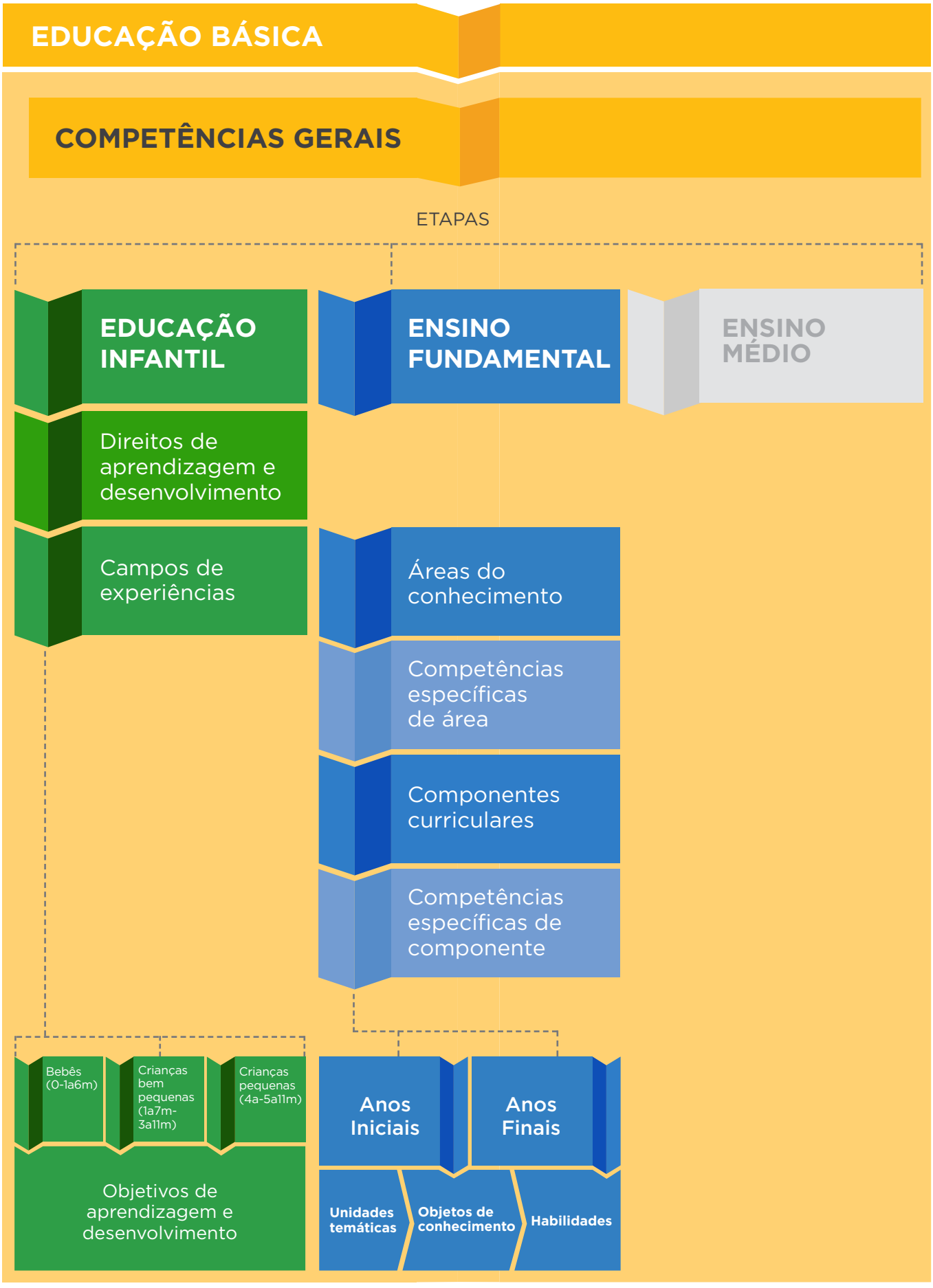
Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento 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)

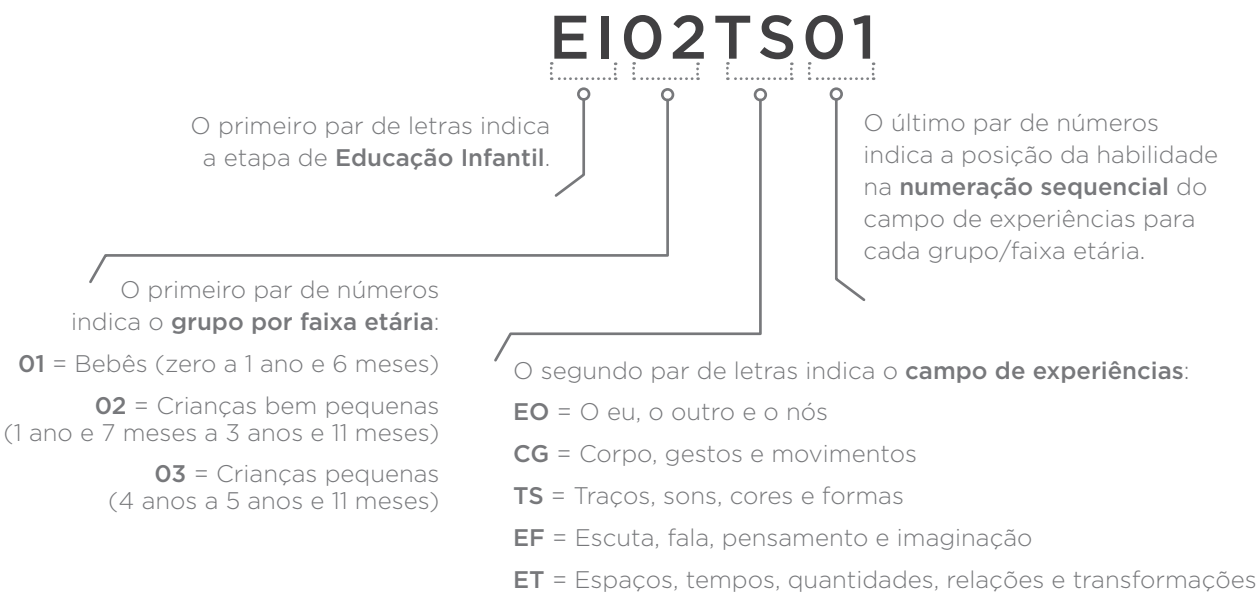
Em cada campo de experiências, são definidos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três **grupos por faixa etária**.

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"

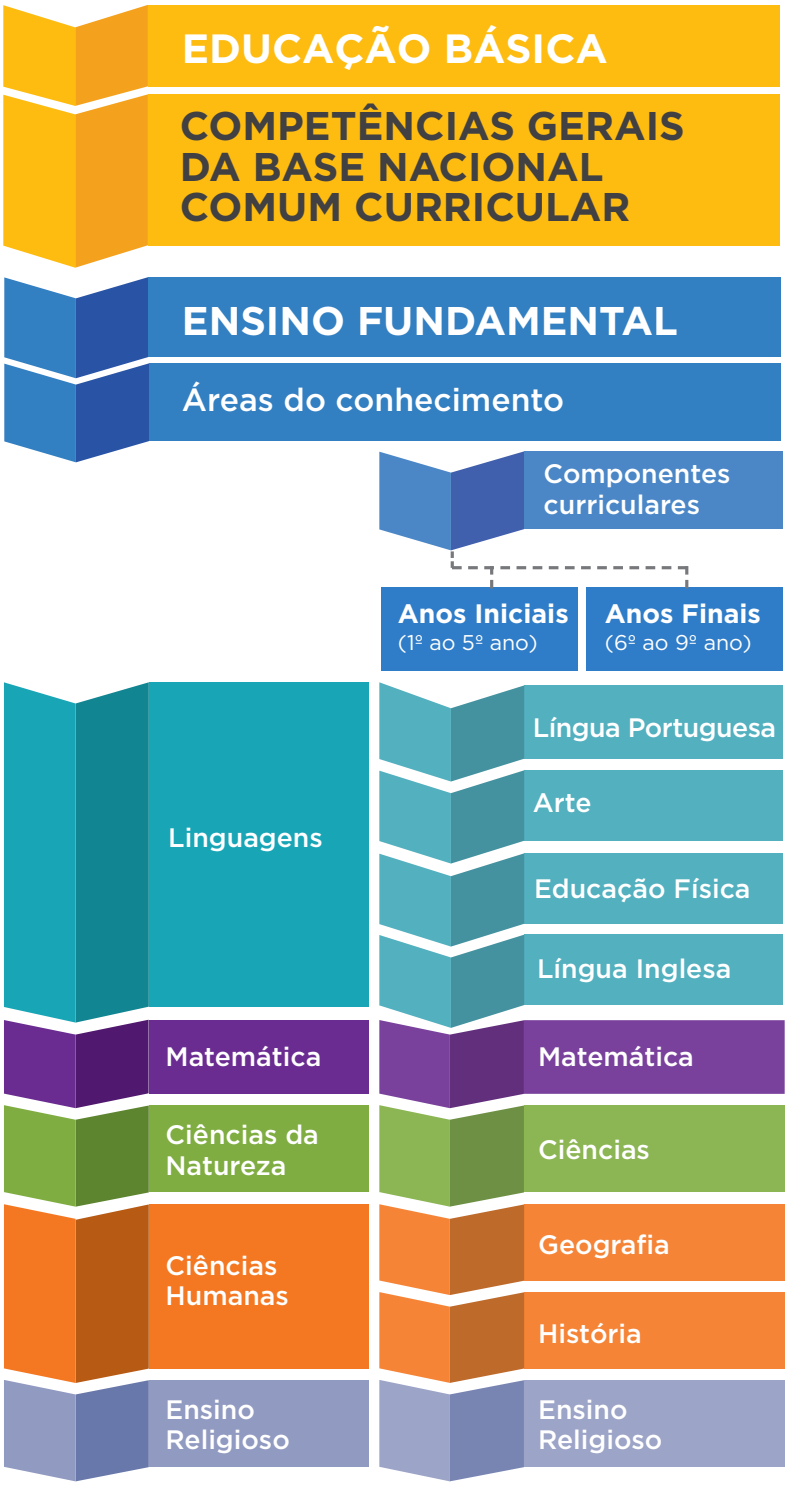
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	**(EI02TS01)** Criar sons com materiais, 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).

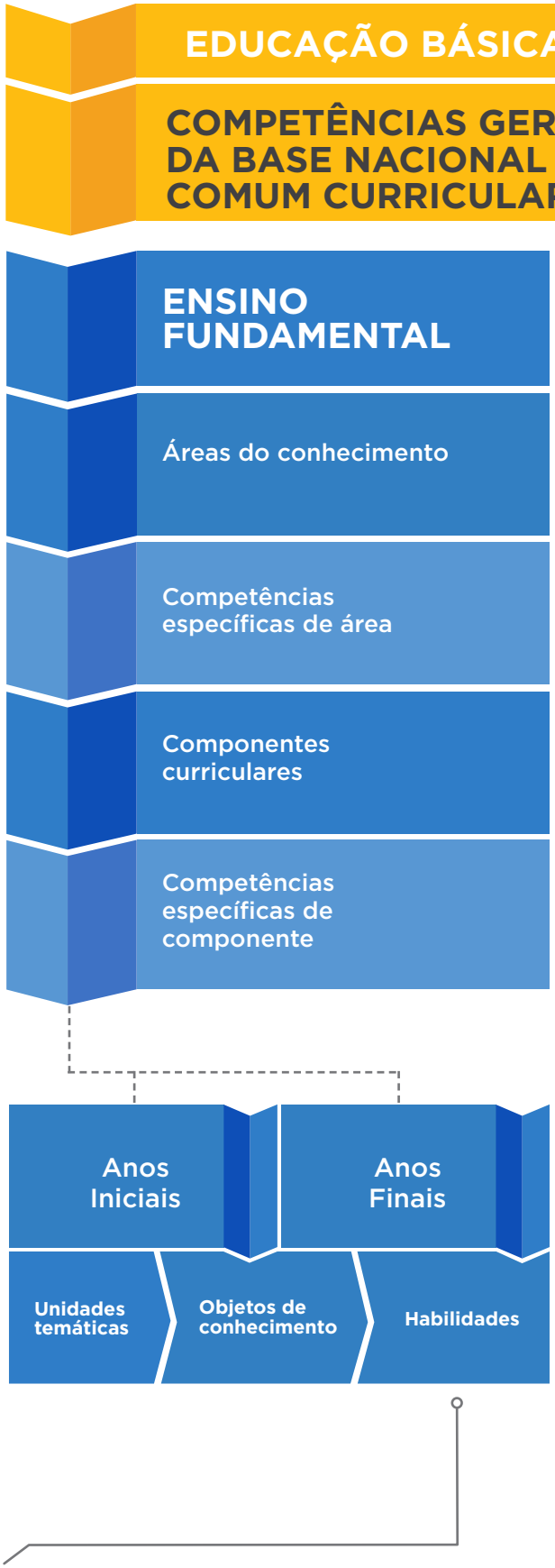
Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



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.

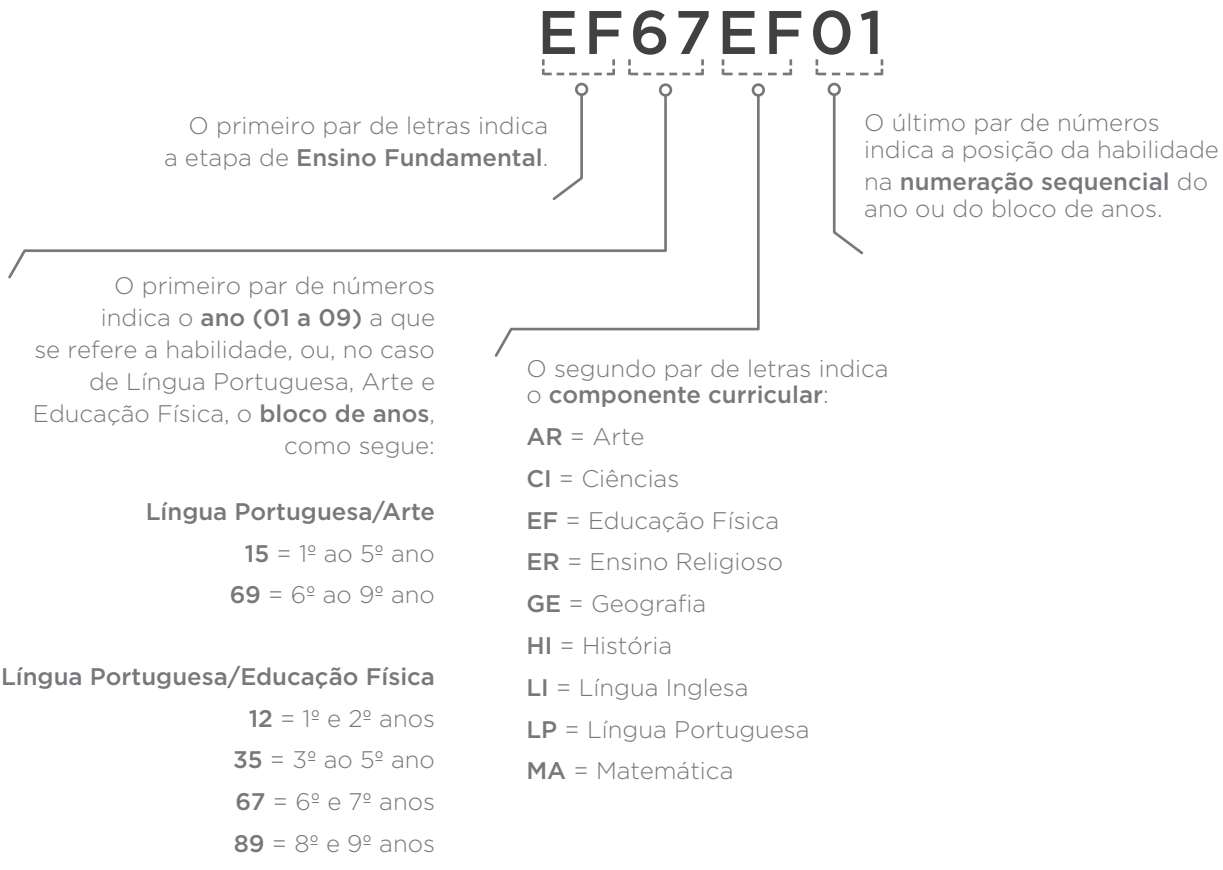
Verbo(s) que explicita(m) o(s) **processo(s) cognitivo(s)** envolvido(s) na habilidade.

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.

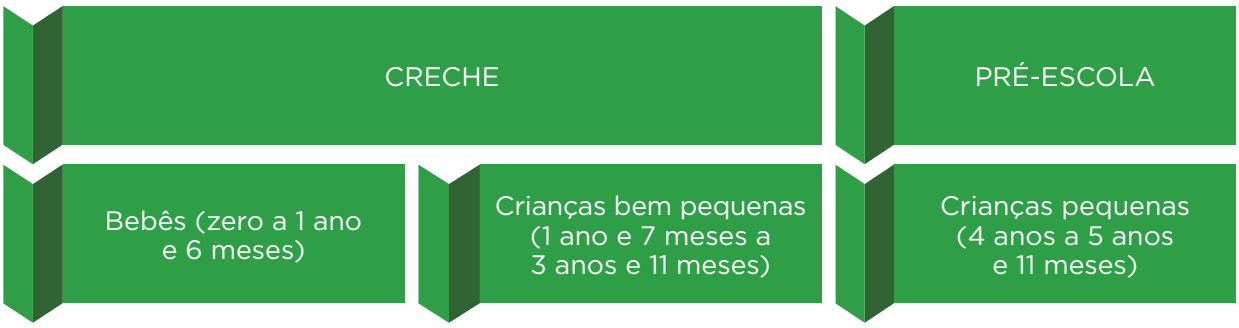
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia 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

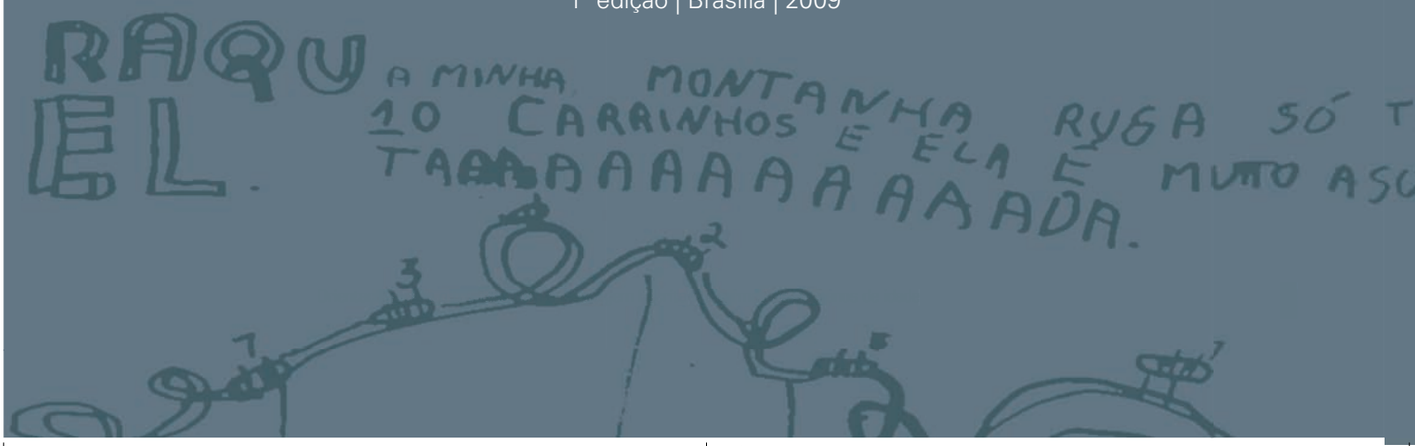
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

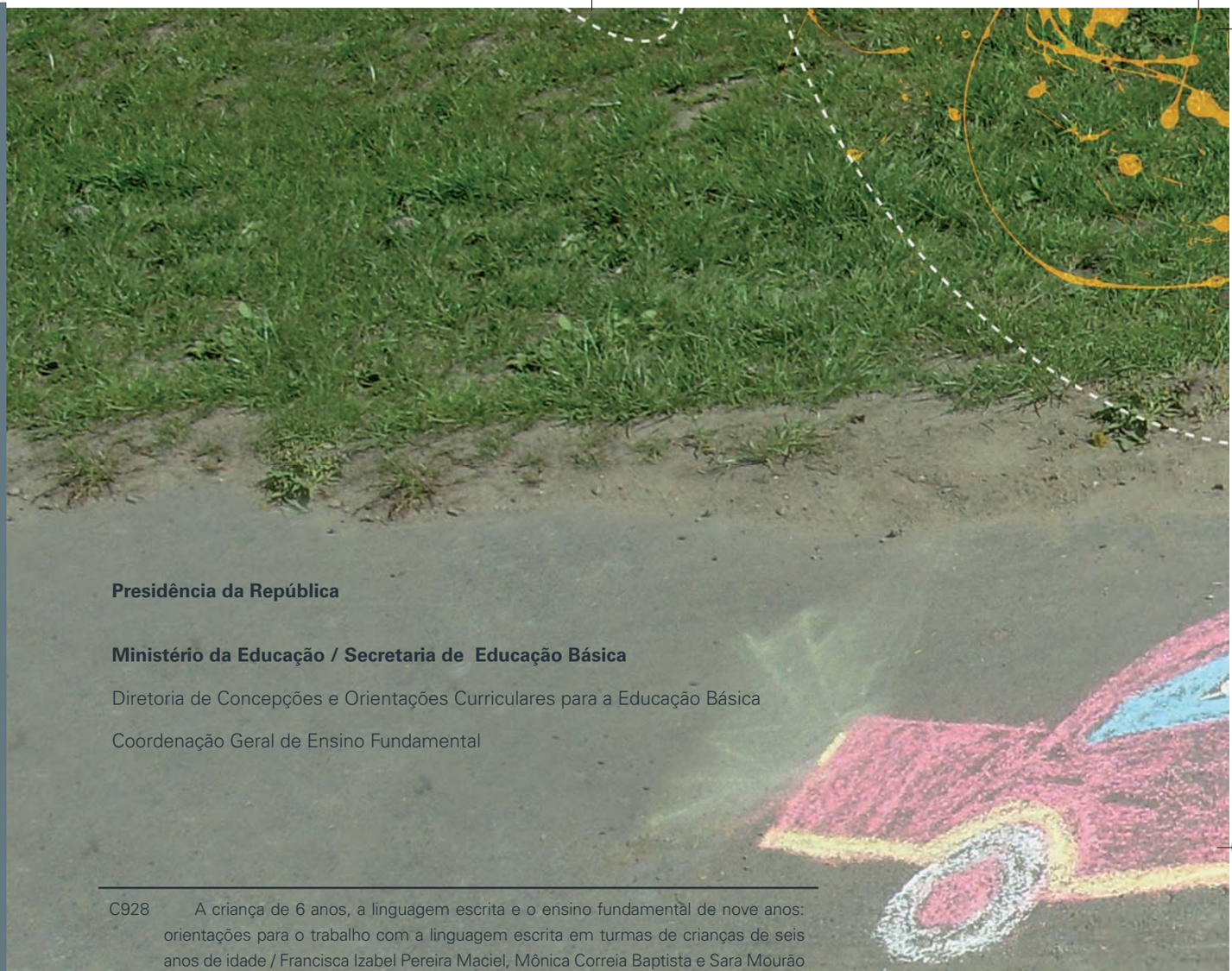
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
Coordenação Geral de ensino Fundamental

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

1ª edição | Brasília | 2009





Presidência da República

Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica

Coordenação Geral de Ensino Fundamental

C928 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 / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

122 p.

ISBN: 978-85-7783-026-8 - Título.

1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3. Crianças – Linguagem. 4. Aquisição de linguagem. 5. Escrita – estudo e ensino.

I. Título. II Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Baptista, Mônica Correia. IV. Monteiro, Sara Mourão.

CDD- 372.412

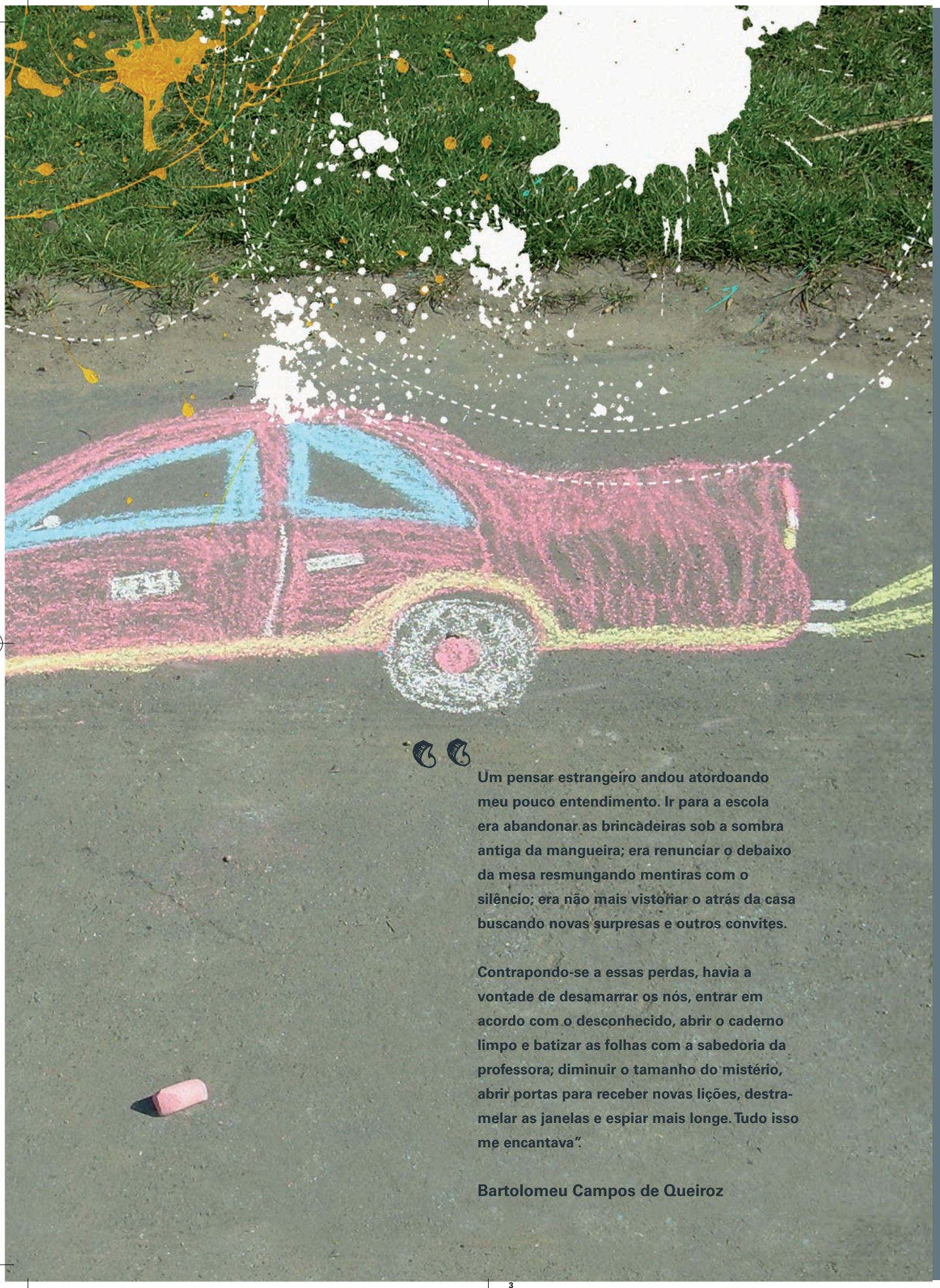
Catalogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Projeto Gráfico e Diagramação Marco Severo

Autores Sara Mourão Monteiro | Mônica Correia Baptista | Maria Zélia Versiani Machado | Juanice de Oliveira Vasconcelos | Eliana Pereira Araújo | Arlete Alves Corrêa | Kely Cristina Nogueira Souto

Organizadoras Francisca Izabel Pereira Maciel | Mônica Correia Baptista | Sara Mourão Monteiro

Revisão Lúcia Helena Junqueira Maciel Bizzotto | Aricélia Ribeiro do Nascimento



Um pensar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites.

Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora; diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramelar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava".

Bartolomeu Campos de Queiroz

Sumário

Apresentação 7

Parte 1 **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos** 13

Parte 2 **Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos** 29

2.1 O letramento 29
2.2 O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula 42
2.3 A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica 47
2.4 O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização 64

Parte 3 **Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos** 71

3.1 Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância 71
3.2 Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil 89
3.3 O jogo linguístico: brincando com as hipóteses das crianças 95
3.4 A produção de textos e o desenho na sala de aula 110

Considerações finais: professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender 121

Apresentação

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter sua duração ampliada de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças que, ao serem introduzidas nessas instituições, entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar. É importante também considerar que, ainda que algumas das crianças de seis anos já frequentassem instituições pré-escolares, a entrada desse segmento no Ensino Fundamental impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional. Como se sabe, mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito. Para que esse direito se cumpra, portanto, e para que se configure como promotor de novos direitos, o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação.

Nesta publicação, sem ignorarmos a relevância das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula. Para se assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no

desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas Situações de aprendizagem. Organizar esses ciclos de Situações de aprendizagem fica mais fácil quando as professoras[1] têm em mente uma proposta de ensino na qual possam buscar referências metodológicas para projetar seus trabalhos junto às crianças.

Vale ressaltar, ainda, que, para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a avaliação e o planejamento são fatores determinantes para a consolidação desta prática.

A avaliação diagnóstica é um procedimento de ensino a ser adotado com o objetivo de se estabelecerem relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno. O planejamento pedagógico, por sua vez, como projeto de trabalho do professor, só se torna efetivo se elaborado a partir da articulação entre a proposta de ensino e os sujeitos da aprendizagem.

Uma prática de ensino consistente tem em sua conformação esse conjunto de elementos bem definidos e pressupõe uma construção singular de cada professora com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo em que requer um trabalho coletivo envolvendo todo o corpo docente e os demais profissionais na sua elaboração. Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente.

Tomando como eixo o princípio da autonomia docente como condição para a concretização da prática pedagógica que acreditamos ser de qualidade, pretendemos, com esta publicação, não apenas apresentar proposições ou diretrizes para a construção do trabalho com a linguagem escrita em classes de seis anos, mas também articular essas proposições e diretrizes às teorias que as informam.

O primeiro texto, que constitui a Parte I desta publicação, pretende situar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade.

Na Parte II, os textos discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando algumas das

[1] Nesta publicação, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras por representarem a maioria das profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

dimensões presentes no processo de alfabetização[2], a saber:

1. O letramento;
2. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula;
3. A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica;
4. O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Para discutir essas dimensões em seus diferentes aspectos, abordaremos cada uma delas por meio de quatro tópicos:

- Objetivos gerais – objetivos gerais para o ensino da escrita;
- Eixos do plano didático – correspondem aos conteúdos da ação pedagógica;
- Objetivos de aprendizagem – correspondem ao que se espera que as crianças desenvolvam em relação às habilidades; construam em relação às representações; e se apropriem em relação às práticas e aos modos de se relacionarem com a língua escrita;
- Situações de aprendizagem – situações nas quais crianças e professoras adotam formas específicas para aprender e ensinar no contexto da escola.

Na Parte III, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos.

Os dois primeiros textos enfocam o processo de letramento literário por meio do qual as crianças têm a oportunidade de vivenciar momentos de elaboração acerca do funcionamento do sistema de escrita e de dar continuidade ao processo de alfabetização.

O terceiro texto descreve uma estratégia de ensino voltada para a aquisição do sistema de escrita denominada Jogo Linguístico. O jogo foi criado por uma professora que, ao longo da sua trajetória profissional, encontrou formas de experimentação e registro de sua prática de alfabetização com turmas compostas de crianças em níveis diferenciados de conceitualização da escrita.

O quarto e último texto é um relato de situações de sala de aula nas quais as crianças são motivadas a desenhar e a produzir textos orais e escritos. O relato nos mostra como as crianças são capazes de expressarem ideias originais por meio de seus desenhos e da escrita.

[2] As propostas apresnetadas tomaram como referência o porjeto ALFALETRAR do Núcelo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa, Minas Gerais.

Parte

Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

Mônica Correia Baptista*

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem merecido a atenção de educadores e estudiosos da área, em diferentes contextos da história da educação brasileira. Sobretudo nas últimas décadas do século XX, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), muito se discutiu sobre esse tema. Nos últimos anos, um novo impulso foi dado ao debate, estimulado pela antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ao se discutirem os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequados tanto às crianças que passaram a integrar o Ensino Fundamental, quanto àquelas que continuaram na Educação Infantil, tem-se problematizado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da educação da infância. Sob nova perspectiva e diante de novos desafios, o tratamento dado à questão vem revelando sua complexidade e a necessidade de se explicitarem os diferentes pontos de vista quanto aos pressupostos teóricos e práticos nela envolvidos.

Mesmo correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se afirmar que, em geral, este debate se circunscreve a duas posições hegemônicas e, ao mesmo tempo, antagônicas. De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a "roubar" das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida "compensatória" ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Qualquer que seja a posição assumida, ambas, ao enfatizarem o objeto, concedem ao sujeito da aprendizagem um papel secundário e submetido às concepções e avaliações do adulto. As perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir

* **BAPTISTA, Mônica Correia**. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita.

sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos?

Nesta publicação, pretendemos demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos conceitos, práticas educativas e aspectos metodológicos que auxiliem as professoras a construírem autonomamente sua própria prática, estabeleceremos, neste primeiro texto, algumas relações possíveis entre os termos desta equação: crianças menores de sete anos, aprendizado da linguagem escrita e Ensino Fundamental, agora com nove anos de duração.

Num primeiro momento, ressaltaremos uma característica distintiva das sociedades contemporâneas: o fato de se constituírem em agrupamentos sociais marcados e definidos pela cultura escrita. E, em seguida, coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa "sociedade mediatizada pela escrita" e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada.

Em um segundo momento, partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo.

Finalmente, após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

Desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita

Tendo como marco conceitual a obra "História social da criança e da família" (ARIÈS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma "pré" etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana[3].

A Psicologia, ao longo das primeiras décadas do século XX, cumpriu um papel de destaque nesse reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Entretanto, a escassa produção científica sobre a infância, desde a perspectiva de outras áreas do conhecimento, tais como da Sociologia, da História ou da Antropologia, dificultou a construção de um saber capaz de percebê-la como um fenômeno sócio-histórico. Sob a forte influência da Psicologia e sem o necessário intercâmbio entre os olhares conceituais e metodológicos de outras áreas do saber científico, a infância foi compreendida como um fenômeno relacionado à vivência cronológica, cuja lógica e estrutura se pautavam pelos aspectos ligados à natureza. Assim fundamentados, alguns estudos no campo da Psicologia concederam pouca relevância à cultura na constituição da infância. (GOUVEIA, 2000).

Inseridas nesse contexto de investigações psicológicas, as chamadas perspectivas psicogenéticas, baseadas na noção de que a psique infantil é qualitativamente diferente da adulta, enfatizaram o estudo da gênese das funções psíquicas. Piaget, como um dos eminentes teóricos da psicogênese, afirmava que suas investigações, ao analisarem os comportamentos infantis, tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas, sim, na sua gênese e no seu processo de construção. De fato, desde a perspectiva piagetiana, a tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana, por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel do indivíduo. Ainda que Piaget tenha assinalado que os avanços cognitivos pressupunham adaptações ao meio, seu esforço fundamental se orientou em direção à análise de como o indivíduo dá sentido ao mundo compreendido genericamente (ROGOFF, 1993). Com isso, queremos destacar que a centralidade de sua investigação foi o indivíduo e

[3] Sobre esse tema da construção da ideia de infância, vale a pena assistir ao curta metragem "A invenção da infância". Nesse documentário, Liliana Sulzbach apresenta a noção de que ser criança não significa ter infância e propõe uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Assista ao filme, acessando o link: http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672

não os aspectos presentes no mundo social nem tão pouco a forma como esse mundo exerce influência no desenvolvimento mental da criança. O processo de desenvolvimento é, a partir dessas construções teóricas, uma espécie de monólogo. A criança enfrenta solitariamente a tarefa de construir uma representação do mundo e o faz graças a algumas propriedades lógicas que subjazem o pensamento e que caracterizam seu estágio de desenvolvimento. Resumidamente, pode-se afirmar que as investigações piagetianas, baseadas no método clínico, jogavam luz sobre o que as crianças eram capazes de realizar autonomamente e, a partir daí, identificavam o seu estágio de desenvolvimento psíquico.

Ainda que pesem as indiscutíveis contribuições de Piaget, a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais. De outra parte, implicou uma compreensão da infância como um universo isolado, como se adultos e crianças não compartissem práticas culturais comuns. Gouveia (2000) lembra que essas contribuições teóricas estruturaram a escola moderna ocidental, cujas práticas, técnicas e modelos pedagógicos se erigiram a partir da distinção entre o universo adulto e o infantil. Ao tratar de estabelecer "o quê" - a que informação e práticas culturais as crianças poderiam ou deveriam ter acesso; "o quando" - a partir de que faixa de idade; e "o como" - que modelo pedagógico de transmissão deveria ser adotado, ocorreu uma "artificialização" da cultura e de seu acesso, em uma relação que, efetivamente, excluiu a criança da cultura mais ampla da qual fazia parte. Gouveia (2000) destaca, ainda, o fato de se haver tomado como referência certa dimensão lúdica para caracterizar a infância, o que acabou por conformar uma representação infantilizada da criança. Alguns produtos culturais, tais como: jogos, canções e brincadeiras, transmitidos através de gerações, foram transformados em um conjunto descontextualizado de práticas culturais. A cultura infantil se empobreceu e esse patrimônio cultural foi transformado em um conjunto de signos e símbolos organizado a partir da ideia que o adulto possui da infância e de seu universo simbólico.

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento. Vejamos, a seguir, por que, para este teórico, as condições sociais são os fatores determinantes do comportamento considerado tipicamente humano.

Para Vygotsky, o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano[4]. A passagem dos processos naturais aos processos superiores, questão perseguida por Vygotsky e colaboradores, é o elemento estruturante da consciência e do intelecto humanos. E como ocorre essa passagem? Segundo os estudos de Vygotsky, ao nascer, os seres humanos dão respostas adaptativas por meio de estruturas mentais denominadas "elementares", tais como: os reflexos condicionados e incondicionados, as reações automatizadas, os processos de associação simples. Tais estruturas mentais são condicionadas principalmente por determinantes biológicos. O elemento central que faz com que às chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas "superiores" é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos[5]. Tais instrumentos psicológicos servem para ordenar e reposicionar externamente a informação. Um exemplo clássico que nos ajuda a entender essa proposição é o significado que adquire um barbante amarrado no dedo para memorizar algo que não se pode ou não se quer esquecer. Nesse caso, esse instrumento psicológico empregado permite ampliar uma função mental, a memória, e lhe confere uma abrangência muito mais ampla do que sua condição natural. Nesse exemplo, o barbante é um signo, ou seja, uma marca externa que fornece suporte concreto para a ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 1997).

A partir do exemplo acima, fica fácil compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico. Atribuir sentido a um objeto é uma condição dada culturalmente, assim como também o é a capacidade de transmitir a outras gerações esses significados. Como veremos a seguir, essa capacidade de usar signos foi, ao longo da história da humanidade, sofrendo duas mudanças qualitativas fundamentais. Importante destacar que essas mesmas transformações pelas quais a humanidade passou se verificam ao longo da história de cada ser humano.

A primeira dessas mudanças é que os signos, as marcas externas, vão se transformando em processos internos de mediação. Vygotsky denomina esse mecanismo de **processo de internalização**. Como explica Oliveira (1997), ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo substitui as marcas externas e passa a utilizar "signos internos", ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Por exemplo, a ideia que possuo acerca de um objeto, como a cadeira, me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência:

4 As funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos, que lhes permitem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Graças a essas funções, o ser humano pode pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores (OLIVEIRA, 1997).

5 Os instrumentos psicológicos são "(...) todos aqueles objetos cujo uso serve para ordenar e reposicionar externamente a informação, de modo que o sujeito possa escapar da ditadura do aqui e agora e utilizar sua inteligência, memória ou atenção no que poderíamos chamar uma situação de situações, uma representação cultural dos estímulos que podemos operar quando queremos ter estes em nossa mente e não só e quando a vida real nos oferece". (VYGOTSKY *apud* ALVAREZ; DEL RÍO, 1990, p. 98). Ou seja, Vygotsky se fixa naqueles apoios externos que permitem aos sujeitos mediar um estímulo, ou seja, representá-lo em outro lugar ou em outras condições.

> "Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (...). Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento." (OLIVEIRA, 1997: 35)

A segunda transformação é a organização dos símbolos em estruturas complexas e articuladas, denominadas sistemas simbólicos. Como salientam Cole & Scribner (2000), os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números, dentre outros) são criações das sociedades ao longo da história humana, que modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessas sociedades.

Como tentamos assinalar, a inteligência humana, diferentemente de outras formas de inteligência, é resultado de um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Tal controle se desenvolve e adquire status de função psíquica superior graças à capacidade humana de fazer uso de signos e de outros instrumentos psicológicos. Ao considerar essa relevância atribuída aos signos e símbolos e, consequentemente, aos sistemas simbólicos, Vygotsky ressalta que o acesso a esses instrumentos ou ferramentas psicológicas e a maneira como as crianças os manipulam são fatores determinantes no processo de estruturação da sua mente.

Chegamos, assim, à discussão central que aqui nos interessa. A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000). Essas conclusões a que chega Vygotsky, tornadas públicas nas primeiras décadas do início do século XX, chamavam a atenção para aspectos do aprendizado da leitura e da escrita, que demorariam mais de meio século para serem identificados e tomados adequadamente como objeto de estudo de pesquisas científicas. Além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores advertiam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória.

A segunda conclusão prática a que chega é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares. Vygotsky ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser "relevante à vida", deve ter significado para a criança e conclui: *"Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa."* (VYGOTSKY, 2000, p.177).

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi quanto à necessidade de esta ser ensinada naturalmente. Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brinquedo infantil e que o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto". Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional:

> "[...] assim como o trabalho manual e o domínio do desenho são, para Montessori, exercícios preparatórios para o desenvolvimento da habilidade da escrita, também o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem

> escrita para outro. Deveriam seguir todo o processo através de seus momentos mais críticos até a descoberta de que não somente se podem desenhar objetos, mas que também se pode representar a linguagem. Se quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las em uma só, poderíamos dizer simplesmente que às crianças dever-se-ia ensinar-lhes a linguagem, não a escrita das letras". (VYGOTSKY, 2000, p. 178)

A infância e a aprendizagem da escrita como prática sociocultural

Se, por um lado, como vimos anteriormente, a escrita introduz importantes modificações cognitivas para o indivíduo que a adquire, por outro, ela implica alterações nas práticas sociais que passam a caracterizar o grupo que dela se apropria. Conforme assinala Britto (2003), participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade constituída por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis, que se apoiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação. Para Sarmento e Pinto:

> As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável - tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO, SARMENTO: 1997, p. 22).

O que importa destacar é que o reconhecimento da especificidade da infância, como esperamos ter assinalado, não pode significar seu isolamento diante dos demais grupos sociais. Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. É na interrelação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente, e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação.

O esforço que a criança faz de interagir com o mundo e com as ferramentas próprias deste mundo pode ser mais bem compreendido a partir das contribuições de Leontiev (2001). Para esse teórico, o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente se expandindo. Tal expansão não se refere simplesmente aos objetos que constituem o universo infantil próximo, ou seja, aqueles objetos com os quais a criança opera. Ao contrário, tal expansão se relaciona aos objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança, desejosa de fazê-lo, ainda não é capaz de operar por si só. Conforme salienta Leontiev (2001), durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta compreender e apreender não apenas coisas diretamente acessíveis a ela, mas também aquilo que tem relação com o mundo mais amplo. Isto é, a criança se esforça para atuar como um adulto.

O sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, é um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo, é por ela influenciado. Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. Entretanto, a maneira como a criança se apropria desse objeto do conhecimento, assim como de outros sistemas simbólicos, revela sua forma de se relacionar com o mundo mais amplo. Sua tomada de consciência desse mundo ocorre não por meio da atividade teórica abstrata, mas, sim, por meio da ação. *"Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo."* (LEONTIEV, 2001, p.120).

A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo exatamente por ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001), essa atividade lúdica não é

uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. Trata-se de uma atividade objetivamente determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, essa atividade não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação[6]. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de "zona de desenvolvimento próximo"[7]. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas:

> O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000: 156)[8].

Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências.

A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro.

6 A capacidade de criar uma situação imaginária, numa brincadeira de faz-de-conta, e direcionar seu comportamento pelo significado que a ação adquire e não pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato é algo que a criança desenvolve. Por isso, para uma criança muito pequena, é impossível envolver-se numa situação imaginária, pois suas ações estão limitadas à restrição situacional. Por esse pressuposto, podemos compreender o que ocorreu numa classe de crianças menores de dois anos, quando a professora contava a história de Cachinhos de Ouro. Ao encenar com elas o momento em que a personagem foi ao banheiro da casa dos ursos e ao descrever as ações que ela praticou ali, parte da turma não se conteve e fez xixi na roupa. Nesta situação, a ação predominou sobre o significado e seu caráter imaginário não foi completamente compreendido. Para que a criança possa "viajar em um avião", sentada dentro de uma caixa de papelão, o significado da ação precisa ser o determinante e não a ação em si. (VYGOTSKY, 2000: 153)

A segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira característica é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, pré-requisito para o acesso a outras linguagens. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente de outros bens culturais, a sua apropriação por parte dos sujeitos. Como adverte Ferreiro (2003), é conveniente falar de "apropriação" da linguagem escrita, de um lado, porque, no caso desse sistema simbólico, o aprendiz precisa participar efetivamente do seu modo de produção ou mesmo de seus processos de expansão. Como veremos a seguir, o aprendiz precisa reconstruir as bases do sistema de escrita. Por outro lado, é também adequado falar em apropriação do sistema de escrita já que o desafio das sociedades contemporâneas é garantir que todos os indivíduos se alfabetizem. E, por fim, e como consequência, espera-se que, ao se apropriarem desse conhecimento, os sujeitos se convertam em membros da cultura escrita, tornem-se usuários desse sistema. O emprego do temo "apropriação" quer, pois, designar o ato de tornar próprio um conhecimento disponível na cultura (FERREIRO, 2003).

A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade.

Como esperamos ter demonstrado, tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.

7 Segundo este teórico, a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e aquilo que requer a oritentação ou apoio de um adulto ou de companheiros mais experientes se constitui na zona de desenvolvimento próximo ao proximal.

8 Assim, por exemplo, ao assumir o papel materno em uma brincadeira de casinha, a criança executa ações que considera próprias desse universo, e exclui outras que considera inadequadas àquele contexto. Ela própria se impõe regras que lhe permitirão agir em conformidade com um contexto cujos papéis sociais ela procura entender e que ainda não é capaz de desempenhar.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In: COLL, C; PALACIOS, J. MARCHESI, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família.* 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.) Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Introdução. In Vygotsky, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

BRITTO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V.(org). *Letramento no Brasil.* São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.

FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura.* México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

GOUVEIA, M. A cultura da infância, a infância na cultura. *Infância na ciranda da educação,* Belo Horizonte, n. 4, p. 37-41, fev. 2000.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky:* aprendizado e desenvolvimento. Um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança.* 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1993.

SOLÉ, I. De la lectura al aprendizaje. *Signos*: teoría y práctica en la educación. Barcelona, n.20, p.107-122, en./mar.1997.

PINTO, M. & SARMENTO, J. (Coord.). *As crianças:* contextos e identidades. Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2000.

“Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim”.

Bartolomeu Campos de Queiroz

Parte 2

Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos

Sara Mourão Monteiro *
Mônica Correia Baptista

Os próximos textos que integram esta segunda parte da publicação tratarão de quatro dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita. São eles: O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. Como esperamos conseguir demonstrar a seguir, esses eixos devem ser analisados na sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, trabalhados de forma integrada e articulada. Antes de discutirmos cada um desses eixos, é importante salientar como concebemos os atos de ler e escrever.

Nesta publicação, a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê.

2.1 | O letramento

Tendo em vista algumas modificações culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas, observamos, sobretudo a partir de meados do século XX, uma mudança no que, durante um bom tempo, consideramos como sendo alfabetização. Se até o início do século XX bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para ser considerado alfabetizado, com o passar do tempo, esta denominação careceu de maiores especificações.

* **Monteiro, Sara Mourão.** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita.

Ler e escrever um bilhete simples também passou a não ser mais capaz de designar os diferentes graus de apreensão da linguagem escrita. A insuficiência de conceitos e expressões capazes de retratar a situação da população em relação à apropriação da linguagem escrita, bem como de designar os diferentes aspectos que englobam esse fenômeno levou alguns estudiosos a empregarem o termo "letramento", inspirados na palavra inglesa "literacy", como forma de designar **o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita.**

Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas, e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita: *"[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua e propriedade"* (SOARES, 1998, p.39).

Trocando em miúdos...

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita.

Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras.

A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo. A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade.

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento[9] e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como

[9] Eventos de letramento são situações nas quais o uso da língua escrita se mostra determinante para a realização de algumas tarefas.

usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso a materiais escritos é restrito. A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos.

A formação de novos usuários da língua escrita se faz por meio de um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos formadores para os interesses, as curiosidades, os materiais de acesso, os hábitos e os modos de viver das crianças. À medida que se avança nesse processo de formação, conquista-se familiaridade e altera-se a forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema impõe-nos algumas questões: Que tipo de leitores e escritores se quer formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças pequenas para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança se torne capaz de relacionar símbolos gráficos a sons e vice-versa, ao mesmo tempo desenvolver capacidades e habilidades que lhe permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas como ela se apresenta na sociedade? Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características?

O pequeno trecho que vamos narrar a seguir compõe parte da trajetória escolar do Gustavo. Por meio dessa narrativa, problematizaremos alguns aspectos presentes no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A reflexão acerca de alguns dos aspectos presentes nessa trajetória poderá nos ajudar a superar alguns equívocos e caminhar no sentido da concretização de uma prática educativa consistente e de qualidade capaz de cumprir o desafio de alfabetizar-letrando.

Aprendendo com a história do Gustavo

A seguir, narraremos uma situação de aprendizagem vivida por Gustavo, antes de completar seis anos de idade, numa classe de educação infantil. Vejamos como Gustavo, mesmo sem possuir as habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, dominava diferentes e importantes conhecimentos acerca desse sistema, o que lhe conferia um grau de letramento e uma proximidade com a cultura escrita.

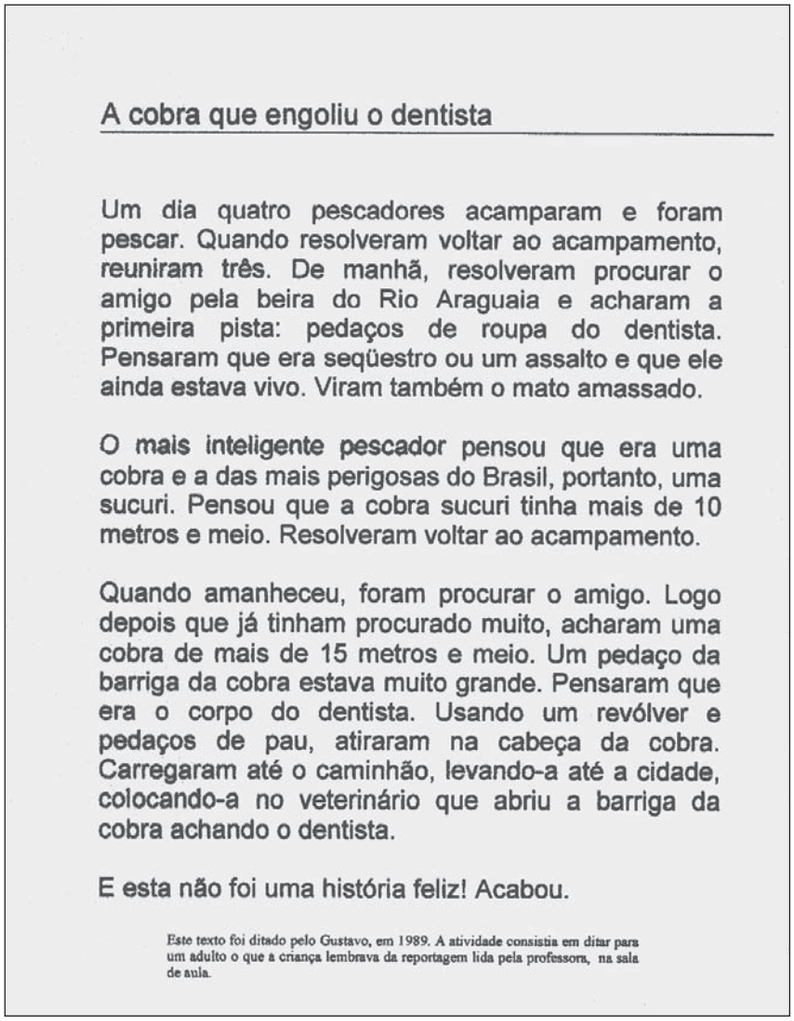
Gustavo, com seus cinco anos recém-concluídos, demonstrava grande interesse pelos textos escritos e dedicava um tempo significativo da sua rotina diária à tentativa de decifrá-los. Era habitual brincadeiras de faz de conta, nas quais imitava a leitura de livros ou a escrita de bilhetes, cartas, poemas.

Desde os seis meses de vida, frequentava uma instituição de educação infantil cujo trabalho pedagógico enfatizava a formação das crianças como pequenos usuários da linguagem escrita. Neste contexto educativo, a escrita era empregada como mediadora das relações entre adultos e crianças. Em todas as classes, desde o berçário até o chamado Terceiro Período (turmas de crianças de 6 anos de idade), a escrita era empregada para anotar os acontecimentos considerados importantes para o grupo, para dar recados, organizar a rotina, desfrutar um bom texto.

Numa das rodas de conversa, situação de aprendizagem que ocorria todos os dias, um colega levou uma reportagem sobre uma cobra que havia engolido um dentista, na região amazônica. Muitas crianças já tinham conhecimento da notícia que havia sido manchete de jornais televisivos e que havia sido veiculada pela imprensa escrita durante os dias anteriores. Depois da leitura feita pela professora, seguiu-se um debate animado sobre a matéria. Em seguida, a professora provocou uma discussão oral, chamando a atenção sobre a maneira como o texto estava escrito, as diferenças daquele tipo de texto para outros, tais como: os contos de fada, os bilhetes, etc. Depois, solicitou que alguns alunos recontassem oralmente a reportagem, como se fossem os repórteres dos jornais falados. Durante o reconto, a professora ia interpelando as crianças, sugerindo a substituição de palavras ou expressões de acordo com a situação imaginária e o tipo de texto. Por fim, como tarefa para casa, sugeriu que os alunos ditassem para uma pessoa que soubesse ler e escrever a reportagem discutida na Roda. Esclareceu, ainda, que deveriam fazê-lo como se fossem jornalistas e, portanto, destacando a necessidade de respeitarem o estilo do texto a ser escrito.

Em casa, Gustavo cumpriu a tarefa exatamente como lhe indicara a professora. Ditou para sua mãe e, enquanto o fazia, de tempos em tempos, pedia para que ela relesse o que havia escrito, indicando a troca de palavras, corrigindo expressões, alterando a ordem das informações, sempre buscando uma adequação em relação à norma culta e ao tipo de texto.

Vejamos, a seguir, o resultado:



A cobra que engoliu o dentista

Um dia quatro pescadores acamparam e foram pescar. Quando resolveram voltar ao acampamento, reuniram três. De manhã, resolveram procurar o amigo pela beira do Rio Araguaia e acharam a primeira pista: pedaços de roupa do dentista. Pensaram que era seqüestro ou um assalto e que ele ainda estava vivo. Viram também o mato amassado.

O mais inteligente pescador pensou que era uma cobra e a das mais perigosas do Brasil, portanto, uma sucuri. Pensou que a cobra sucuri tinha mais de 10 metros e meio. Resolveram voltar ao acampamento.

Quando amanheceu, foram procurar o amigo. Logo depois que já tinham procurado muito, acharam uma cobra de mais de 15 metros e meio. Um pedaço da barriga da cobra estava muito grande. Pensaram que era o corpo do dentista. Usando um revólver e pedaços de pau, atiraram na cabeça da cobra. Carregaram até o caminhão, levando-a até a cidade, colocando-a no veterinário que abriu a barriga da cobra achando o dentista.

E esta não foi uma história feliz! Acabou.

Este texto foi ditado pelo Gustavo, em 1989. A atividade consistia em ditar para um adulto o que a criança lembrava da reportagem lida pela professora, na sala de aula.

Como destacamos acima, ainda que não houvesse desenvolvido a capacidade de identificar o som correspondente ao respectivo símbolo gráfico, ou ao contrário, produzir símbolos gráficos a partir da identificação de fonemas, Gustavo realizou um intenso e extenuante trabalho de produção escrita. Vejamos, a seguir, como algumas das competências necessárias e fundamentais para que um aprendiz se torne um leitor e um produtor de textos proficiente estão presentes nesse processo.

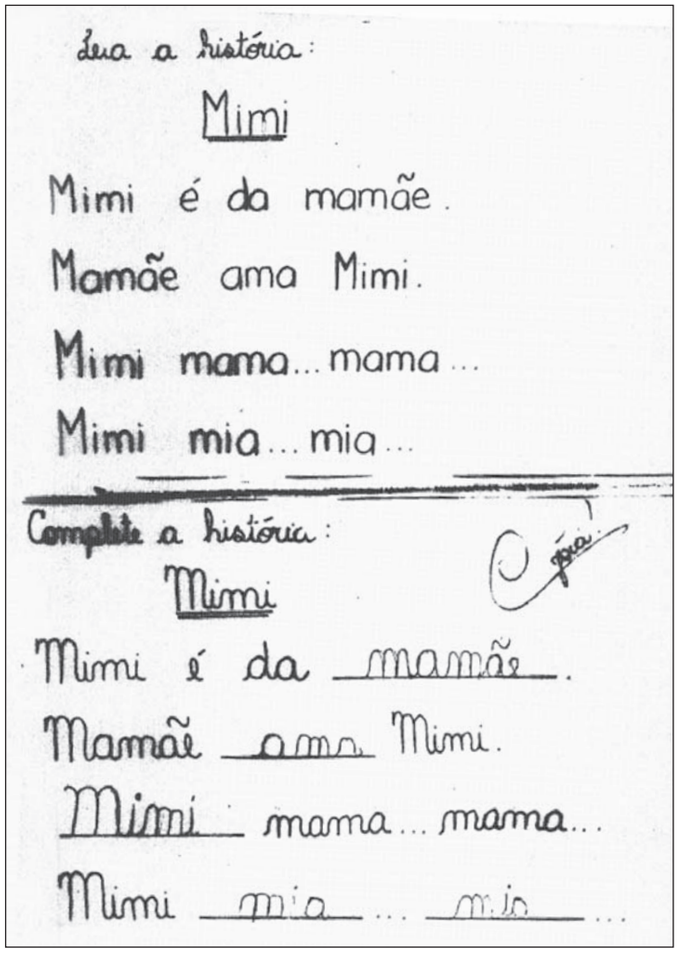
Em primeiro lugar, Gustavo não apenas compreendeu o texto lido pela professora em sala, como também foi capaz de eleger aquilo que julgou mais importante de ser retomado quando assumiu o papel de escritor.

Em segundo lugar, demonstrou sua capacidade de estabelecer uma distinção entre linguagem oral e escrita. Em seu texto, emprega poucas expressões típicas do uso oral e tenta demarcar a diferença entre este texto e outros mais próximos do universo infantil. Talvez a única exceção seja o desfecho que dá ao seu texto: "E esta não foi uma história feliz! Acabou." Observa-se sua busca por encontrar palavras mais apropriadas e formas mais adequadas para o tipo de discurso e para o gênero textual que deveria produzir. É o caso, por exemplo, das expressões: *"Reuniram três"; "O mais inteligente pescador";* ou ainda, a situação em que emprega elementos de coesão textual, do tipo: *"Logo depois; "Um dia"; "Quando amanheceu"; ou quando utiliza o gerúndio ou os pronomes oblíquos: "Usando um revólver," "levando-a," "colocando-a".*

Em terceiro lugar, pode observar sua capacidade de distinguir o texto jornalístico de outros gêneros ou tipos textuais, o que se evidencia na sua preocupação de garantir as informações fundamentais, tais como: onde, quando, além do cuidado em apresentar dados quantitativos que comprovem a veracidade do fato ocorrido.

Finalmente, poderíamos ainda mencionar sua preocupação com a inteligibilidade do texto. Gustavo o faz, por exemplo, ao buscar um título adequado, assegurar início, meio e fim, ou, ainda, ao empregar estratégias próprias de um escritor proficiente, interrompendo o ditado do texto e solicitando a leitura do que havia sido produzido até então, substituindo palavras, refazendo frases, evitando repetições, escolhendo estruturas mais adequadas e outras.

Esses são alguns exemplos que nos permitem concluir que Gustavo possuía um considerável número de informações privilegiadas sobre o sistema de escrita e sabia como empregá-las numa situação real de produção textual. Entretanto, como veremos a seguir, a trajetória escolar do Gustavo continuou em uma instituição de ensino menos preocupada com o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades e mais comprometida com o treino de aspectos perceptivos e motores. Os exemplos a seguir nos permitem identificar a concepção de aprendizagem de língua escrita dessa escola, relacionando-a com a noção de que, para aprender a ler e escrever, a criança deve percorrer um caminho que vai do treino de habilidades motrizes, passando pela memorização de letras, sílabas ou fonemas até a escrita de frases curtas e destituídas de um significado mais amplo. Abaixo, um exemplo do material de leitura e escrita a que Gustavo passou a ter acesso nessa nova instituição educativa.



Leia a história:

Mimi

Mimi é da mamãe.

Mamãe ama Mimi.

Mimi mama... mama...

Mimi mia... mia...

Complete a história:

Mimi

Mimi é da mamãe.

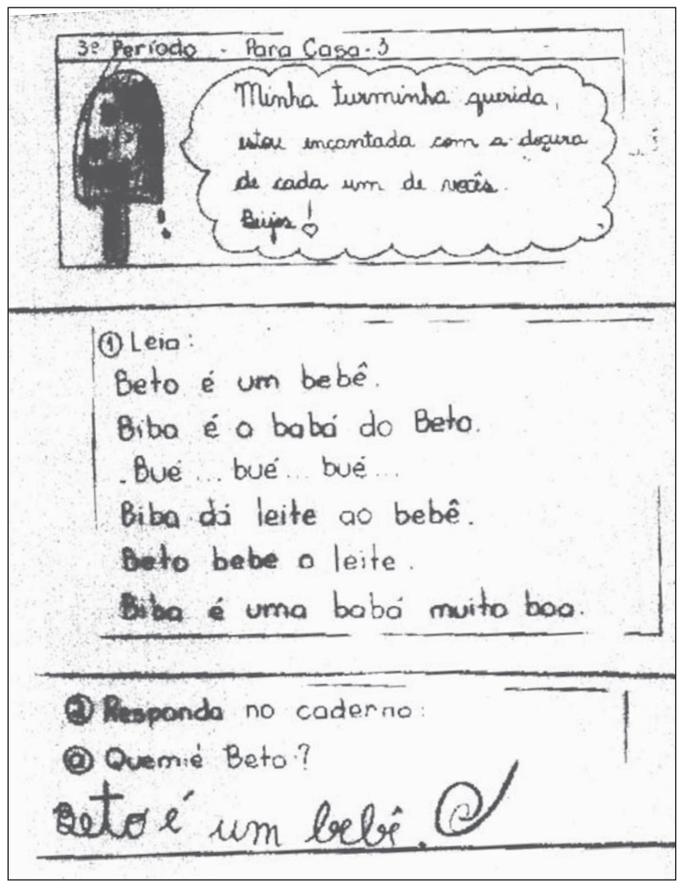
Mamãe ama Mimi.

Mimi mama... mama...

Mimi mia... mia...

A atividade acima expressa o conjunto de atividades a que Gustavo tinha acesso cotidianamente. Tais atividades requeriam a "tradução" de sílabas em sons e de sons em sílabas. O material textual se constituía em um amontoado de frases, cujo sentido podia ser produzido sem que se seguisse uma ordem na leitura das frases. Podia-se ler a partir de qualquer direção, invertendo-se a ordem das frases ou fazendo a leitura aleatoriamente. No exemplo acima, podia-se ler: "Mamãe ama Mimi. Mimi mia...mia... Mimi é da mamãe. Mimi ama...ama..." ou qualquer outra ordenação que se queira dar. O trabalho requerido de Gustavo consistia, pois, em "decodificar" o escrito e de "codificar" o que deveria escrever, preenchendo as lacunas, utilizando para tanto as palavras do texto, ou seja, exigia-se a habilidade perceptiva de identificação das grafias corretas e a capacidade motriz para realizar a cópia.

As atividades que se seguiram, após esse momento considerado inicial de aprendizagem do sistema formal de escrita, pareciam sustentar uma concepção segundo a qual interpretar um texto é simplesmente identificar o trecho que reproduz a informação, e, por sua vez, produzir um texto é transcrever a linguagem oral. Assim, a primeira atividade apresentada a seguir, excetuando-se o pequeno texto exposto no cabeçalho, revela a apresentação de um material escrito cuja função é a de "ensinar a ler" e cuja utilização e circulação, consequentemente, se restringem ao universo escolar. As questões sobre o texto, por sua vez, se limitam à localização de informações explícitas e à sua cópia, sem que Gustavo fosse estimulado a estabelecer relações com outros temas, perceber suas emoções, fazer inferências, construir significados diversos, etc.

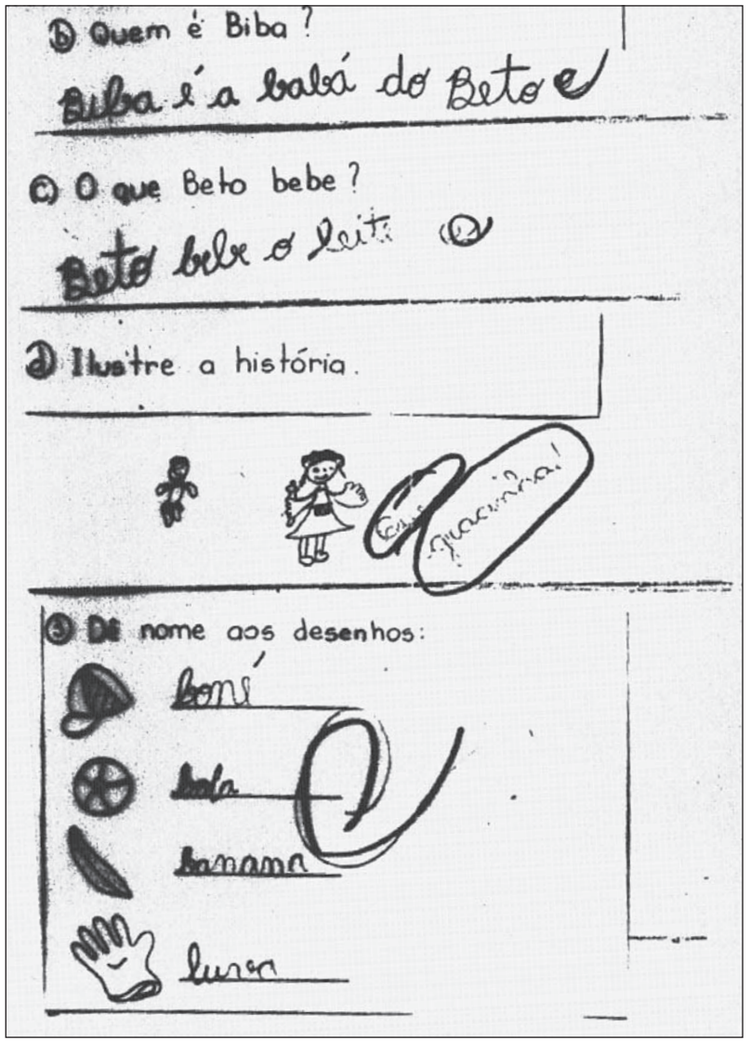

3º Período - Para Casa - 3

Minha turminha querida,
vim encantada com a doçura
de cada um de vocês.
Beijos!

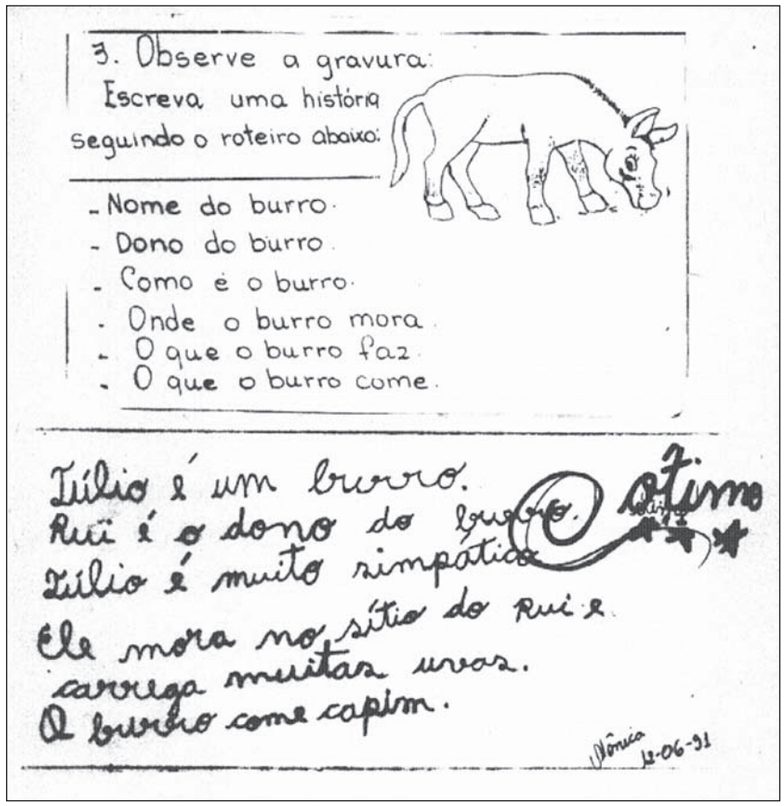
① Leia:

Beto é um bebê.
Biba é o babá do Beto.
- Buê... buê... buê...
Biba dá leite ao bebê.
Beto bebe o leite.
Biba é uma babá muito boa.

② Responda no caderno:
② Quem é Beto?
Beto é um bebê.



Também as atividades de produção textual revelam a estratégia de primeiro aprender a ler e a escrever para, em seguida, ser capaz de ler e escrever para aprender. Como neste exemplo, a professora sugere que as crianças sigam um breve roteiro. O produto final são frases respondendo a esse roteiro. Uma produção claramente identificada com o que se poderia chamar de "escolar", no sentido de que sua circulação e sua função social apenas se entendem no contexto escolar. O resultado final se configura, pois, numa produção bastante distinta daquela que resultou na reescrita da reportagem sobre a cobra que engolira um dentista.



Essa breve descrição de parte da trajetória escolar do Gustavo nos ajuda a refletir sobre as práticas de ensino e as concepções que as fundamentam. Em primeiro lugar, destaca-se a noção equivocada de que aprender a ler e a escrever é apropriar-se de um código e não de um sistema de representação.

A distinção entre sistema de codificação e sistema de representação não é meramente terminológica. Suas consequências para a ação alfabetizadora marcam uma linha divisória clara. Ao se conceber a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, põe-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). As práticas educativas que derivam desta concepção se centram no exercício destas discriminações, sem questionar a natureza das unidades utilizadas. O pressuposto que sustenta esta prática é quase transparente: se não há dificuldades de discriminação entre duas formas visuais próximas, entre duas formas auditivas próximas, nem tão pouco para desenhá-las, ou se não há dificuldades para "manipular" fonemas, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro a um código visual.

Por outro lado, ao se conceber a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se apresenta em termos completamente diferentes. Ainda que se saiba falar adequadamente, ainda que se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isso significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da linguagem oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação, apesar de pertencer a "classes" diferentes. Significa compreender por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras, por que se introduzem diferenças na representação ao invés das semelhanças conceituais, etc.

Em suma, conceber a escrita como um código de transcrição implica conceber que sua aprendizagem consiste na aquisição de uma técnica. Conceber a escrita como um sistema de representação converte sua aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Em segundo lugar, a reflexão sobre a prática de ensino adotada pela segunda escola que Gustavo frequentou e as respectivas concepções que a fundamentavam sugerem uma inadequada separação entre alfabetização e letramento. Reconhecer que o processo de apropriação da linguagem escrita envolve dois processos distintos, de natureza essencialmente diferente, não pode desconsiderar o fato de que são, ao mesmo tempo, processos interdependentes e indissociáveis:

> A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o "letramento", ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de "letramento": sem que hajam adquirido a tecnologia da escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização atualmente em vigor, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores com textos construídos artificialmente para a aquisição das 'técnicas' de leitura e escrita, e sim por meio de atividades de "letramento", ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p. 92).

Elementos para a construção de uma proposta pedagógica

Sabemos que as crianças são muito curiosas e se envolvem com entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os mais diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever ou mesmo a criar e participar de jogos e brincadeiras nas quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Todas essas são maneiras de aproximar as crianças da cultura letrada.

Entretanto, além desse contato com o material escrito, as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o "para que" e "como" as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento.

Mas o que ler e escrever para e com as crianças? A leitura de livros de literatura em voz alta pelas professoras pode ser um desses momentos em que se pratica a leitura com a participação dos alunos. A cada livro lido pela professora, as crianças vão incorporando novas referências sobre como se configuram os livros de literatura (localização do título, do nome do autor, da editora etc.). A leitura em voz alta desperta o desejo e a curiosidade das crianças. Quando elas gostam da história que foi lida em sala de aula, acabam buscando os livros em momentos livres de leitura. Portanto, a leitura em voz alta para as crianças pode despertar o desejo de ser leitor. Vale ressaltar a importância de se lerem outros materiais de leitura e buscar apresentar às crianças variados gêneros textuais.

Também é importante levar para a sala de aula as experiências de leitura que as professoras têm como adultos. Trazer materiais que estão sendo lidos ou escritos pelos profissionais da escola e relatar para as crianças como são produzidos os textos e como se caracterizam os momentos de leitura na escola e em outros lugares são atitudes que podem aguçar o interesse das crianças para as práticas de leitura e escrita.

Além disso, vale ressaltar a importância das práticas de leitura e escrita que se concretizam nos momentos em que a escrita torna-se mediadora das experiências escolares, ampliando as relações e regulando os comportamentos das crianças e dos adultos no interior da escola. Estamos nos referindo aos eventos de letramento que ocorrem quando as professoras levam livros de literatura, jornais, artigos etc. como recursos de estudo de algum projeto de

trabalho das crianças ou quando elas são levadas a registrarem suas aprendizagens e alguns fatos da aula em um portifólio ou diário de bordo, por exemplo. É preciso, ainda, criar espaços apropriados e prever tempos na rotina escolar para que as crianças tenham contato com os materiais de leitura.

As crianças podem escolher um artigo ou uma reportagem de revista ou um livro sobre determinado tema, por exemplo, e a professora ler em voz alta para elas. Assim, elas podem decidir se o que está sendo lido é ou não interessante e útil para elas, e terão oportunidade de aprender modos de leitura que estão relacionados a determinados gêneros. Na escrita de texto, as situações em que as crianças são estimuladas a interagir com as demais turmas e outros profissionais da escola, ou ainda, a escrita de registros sobre fatos e atividades que compõem um ciclo de estudos com a mediação da professora, por exemplo, tornam-se oportunidades para o esclarecimento sobre as condições de produção (para quem estamos escrevendo, com qual intenção, por meio de que gênero etc.).

Dimensão da proposta de ensino: letramento

Objetivo geral da proposta pedagógica
Desenvolver habilidades que capacitem os aprendizes a interagir com práticas sociais de leitura e de escrita e delas se apropriarem.

Eixos do plano didático
- Uso da escrita em situações do cotidiano escolar que exijam a interação por meio da língua escrita.
- Registro coletivo dos trabalhos/projetos/estudos/história da aprendizagem na turma.
- Registro coletivo das vivências dos diferentes grupos da escola.
- Exploração de suportes de escrita e de gêneros textuais: livros de histórias, livro didático, jornal, cartaz, folhetos e revista em quadrinho.

Objetivos de aprendizagem
- Participar de situações de aprendizagem nas quais o texto escrito seja o mediador das interações.
- Conhecer diferentes tipos e gêneros textuais e ser capaz de compreender seus usos e funções.

Situações de aprendizagem
- Práticas e atividades de leitura e escrita compartilhadas (professora e crianças).
- Criação de espaços e tempos na rotina escolar para leitura.
- Uso da escrita nas brincadeiras de faz de conta.
- Relatos e observações de práticas de leitura e de escrita dos adultos em diferentes contextos e situações sociais etc.
- Leitura da professora para as crianças – histórias, textos de encartes infantis de jornais e revistas, textos científicos que respondam a questões de interesse da turma, seguida de conversa coletiva em torno dos modos de interpretar os textos lidos.

2.2. | O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula

O processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita desenvolve nas crianças mecanismos de leitura e de escrita de palavras. Apesar de muitas delas aprenderem esses mecanismos com relativa facilidade, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras leva tempo e requer treino por parte das crianças. Para isso, um conjunto de atividades de leitura e escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico das professoras desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dimensão da proposta de ensino: habilidades da leitura e da escrita relacionadas ao processamento de palavras e frases

Eixos do plano didático

Leitura
- Reconhecimento do próprio nome e o de alguns colegas em fichas ou listas de nomes.
- Reconhecimento de palavras de uso frequente em sala de aula.
- Leitura de palavras novas com sílabas já conhecidas (do próprio nome, do nome do colega, de palavras de uso frequente em sala de aula, de palavras trabalhadas em atividades de consciência fonológica e fonêmica).
- Leitura, em voz alta ou silenciosa, de frases com palavras conhecidas e/ou com palavras novas com sílabas já conhecidas.
- Leitura em voz alta, com relativa fluência, de palavras e frases.
- Leitura silenciosa de palavras e frases.

Escrita
- Escrita de palavras e frases usando letras que representem fonemas (papel ou caderno sem pauta ou pautado).
- Escrita autônoma do nome e sobrenome.

Objetivos de aprendizagem
- Ler palavras e frases com fluência;
- Escrever palavras e frases (ainda que com erros ortográficos);
- Escrever o próprio nome, o nome da escola, da cidade e dos colegas (sem erros ortográficos).

Situações de aprendizagem

Leitura
- Leitura de palavras e frases pelas crianças com o objetivo de desenvolver a fluência.
- Reconhecimento do próprio nome e de nomes dos colegas em fichas e listas de nomes.

Escrita
- Escrita compartilhada e autônoma de palavras e frases.
- Escrita com modelo e escrita autônoma do nome e sobrenome, nome da escola, nome da cidade, nome dos colegas.

Como foi dito anteriormente, o reconhecimento das palavras é muito importante para o desenvolvimento das crianças como leitoras. Simultaneamente, elas terão ainda que desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos com autonomia. As habilidades de leitura e produção de textos envolvem o conhecimento de elementos que compõem os textos escritos, os seus estilos, a identificação do autor, da finalidade e do contexto de circulação do texto. Esses conhecimentos são construídos na prática cotidiana de leitura e escrita. É preciso prática e orientação adequada para desenvolver uma postura de leitor crítico.

Nos contextos sociais em que os adultos fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas, desde muito cedo as crianças começam a lidar com textos escritos por meio da observação e do acompanhamento dessas situações de prática de leitura e escrita. Elas começam, mesmo antes de terem domínio do sistema de escrita, a conhecer as especificidades dos gêneros textuais, apreendendo não apenas o sentido das atividades de leitura e escrita, mas também a maneira como os textos devem ser interpretados.

Como vimos na dimensão "O letramento", as práticas de leitura e escrita em sala de aula se concretizam de diferentes maneiras, dentre as quais, naquelas situações em que as professoras preparam um texto para ser lido e discutido com as crianças, ou seja, quando o texto se torna objeto de análise e conhecimento. Por meio de Situações de aprendizagem que tomam o texto como objeto de ensino, as crianças devem ter oportunidade de compartilhar com as professoras suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita.

Essa abordagem começa pela seleção dos textos que farão parte do repertório do trabalho analítico. É preciso ter cuidado com o vocabulário e a extensão dos textos trabalhados em sala de aula. As professoras devem realizar um reconhecimento das habilidades já desenvolvidas por seus alunos por meio de uma avaliação diagnóstica para traçar as metas de aprendizagem para a turma. Cabe

assinalar que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. No caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias. Uma delas é a professora exercer o papel de escriba da classe, produzindo os textos coletivamente, ou o papel de leitora, lendo para todos o texto escolhido. Outra estratégia é permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala. Também é possível aproveitar a diversidade da turma e agrupar os alunos de forma que aqueles que já decodificam e codificam possam servir de leitores ou de escribas para os colegas. Qualquer que seja a estratégia adotada, a professora pode propor às crianças que :

- Reescrevam o texto com palavras mais simples para expressar seu conteúdo.
- Marquem partes dos textos lidos de acordo com a informação requerida ou com o objetivo da leitura.
- Grifem palavras de acordo com o que se quer ressaltar.
- Façam resumos do que está escrito.
- Façam anotações sobre o texto.
- Realizem leituras individuais ou em duplas (um aluno que já se apropriou do funcionamento do sistema de escrita pode ler para outro que ainda não o faz),
- Realizem leituras teatralizadas de textos ou de trechos de textos.
- Realizem leituras com pausas planejadas e contextualizadas, com perguntas que orientem a interpretação das crianças.
- Realizem leituras seguidas de conversas orientadas por questões previamente planejadas pela professora.
- Produzam textos em pequenos grupos ou em duplas (também se podem agrupar as crianças de forma que aquelas que já são capazes de codificar e decodificar se façam de escribas do grupo).
- Produzam textos com apoio de roteiros definidos pelo coletivo.

Há, ainda, as atividades que ampliam o trabalho com o conteúdo dos textos. São aquelas atividades planejadas, como ampliação do momento de leitura e de escrita. Em geral, envolvem, dentre muitas possibilidades de trabalho, a produção e a apresentação de peças teatrais, pesquisas e estudos de aprofundamento, leitura de livros ou de outros textos sobre o mesmo assunto.

À medida que se vai trabalhando os textos com as crianças, é possível observar como elas passam a considerar as orientações da professora no momento em que entram em contato com novos textos. Por exemplo, quando

vivenciam situações de aprendizagem em que a professora destaca certos elementos textuais, estando diante de um novo livro, a criança busca identificar os mesmos elementos, como, por exemplo, o sumário do livro, seu autor, seu título. Elas passam a demonstrar comportamentos e habilidades de leitores e escritores mesmo quando ainda não dominam o sistema de escrita.

Para as crianças de seis anos, a mediação das professoras é muito necessária. Não apenas porque elas não conseguem ainda escrever e ler textos com autonomia, mas também porque para elas a interação por meio da língua escrita é uma situação que apresenta condições de produção ainda desconhecidas, como, por exemplo, a de ter o interlocutor ausente no momento da produção. Por isso é importante que a professora sirva de leitor e escriba em diferentes situações em sala de aula, principalmente nas atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos.

Outro aspecto dessa dimensão que merece atenção das professoras de crianças de seis anos diz respeito à necessidade de se deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas, ou seja, como as crianças devem proceder para realizá-las. Ao conduzir as Situações de aprendizagem que abordam o texto escrito em classes de seis anos, a professora deve prever formas de fazer com que as crianças fiquem atentas aos aspectos que estarão sendo abordados nas propostas de leitura ou de escrita dos textos, consequentemente, as crianças ficarão atentas também à forma como a atividade será realizada.

Contando um caso...

Ao propor a leitura de uma reportagem para os alunos, a professora disse: "olha, vamos ler uma reportagem dessa revista e conversar sobre o seu assunto. Vocês já sabem o que é uma reportagem, não é?" As crianças citaram algumas reportagens lidas anteriormente em sala de aula. "Então... eu vou ler a reportagem. Pode haver conversas enquanto eu estiver lendo?" As crianças responderam que não. "É isso mesmo. Vocês devem ficar em silêncio para que todos possam ouvir sem problemas, tá?"

Para criar expectativa de leitura nas crianças, a professora antecipa o assunto da reportagem: "Esta reportagem trata de um assunto que está sendo muito discutido por nós nesta semana. Ela fala das brincadeiras coletivas na escola. Na reportagem, algumas crianças dizem que elas são chatas, outras dizem que elas são legais e que gostam quando as professoras orientam as brincadeiras em sala de aula e no recreio. O que podemos encontrar nessa reportagem? Vocês são capazes de imagi-

nar o que leva algumas crianças a acharem as brincadeiras chatas na escola?" As crianças foram dizendo o que elas esperavam encontrar na reportagem e acabaram por levantar algumas hipóteses sobre os argumentos apresentados pelos entrevistados na reportagem em relação às brincadeiras na escola. Depois de feita a leitura em voz alta, a professora levou as crianças a relacionarem os argumentos previstos por elas e aqueles apresentados pelos entrevistados, fazendo com que elas refletissem e também discutissem o assunto da reportagem.

Veja, a seguir, o quadro de conteúdos e de Situações de aprendizagem para o trabalho com as capacidades de produção e leitura de textos escritos.

Dimensão da proposta de ensino: capacidades de produção e leitura de textos escritos.

Objetivos de aprendizagem:
- Incorporar novas palavras ao vocabulário;
- Desenvolver capacidades e estratégias necessárias para a compreensão e produção de textos.

Eixos do plano didático:

Leitura
- Ampliação do vocabulário pelo aluno.
- Compreensão de um texto curto lido pela professora – evidenciado por respostas orais a perguntas de compreensão (identificação do assunto, localização de informações explícitas, interpretação, avaliação).
- Opinião sobre texto, livro ou revista lidos.
- Identificação do significado de palavras, usando o contexto, prefixos, sufixos e dicionário.

Escrita
- Produção compartilhada de textos adequados ao gênero, aos objetivos, ao leitor visado (planejamento, produção e revisão).

Situações de aprendizagem:

Leitura
- Reconto de história lida pela professora com início, meio e fim e caracterização de personagens e cenários.
- Leitura oral da professora com perguntas de compreensão de textos diversos.
- Leitura de pequenos textos e de livros com poucos textos.
- Conversas coletivas sobre textos, livros e revistas lidos coletivamente e pela professora.

Escrita
- Produção coletiva de textos (toda a turma, pequenos grupos e duplas de alunos) com apoio da professora, seguida de cópia.
- Ditado de textos pela professora usando estruturas próprias da língua escrita e obedecendo às características do gênero (narrativa, carta, bilhete, texto informativo, notícia).

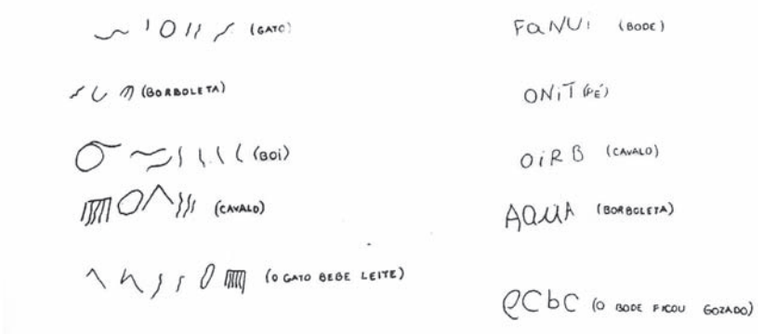
2.3 | A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica

[10] Utilizamos a expressão "esquemas conceituais" para aludir às construções mentais dos sujeitos na sua interação com os objetos do conhecimento.

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Dessa forma, elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons) que diz respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. Vejamos a seguir, conforme esclareceu o construtivismo psicogenético, como os aprendizes vão elaborando hipóteses e resolvendo questões para os problemas que eles mesmos se colocam, num movimento de reconstruções, no qual antigos conhecimentos vão dando lugar a novas formulações.

Os níveis conceituais da escrita

Desde os primeiros contatos da criança com marcas gráficas impressas em livros, cadernos, cartazes, inicia-se um longo processo de construção de esquemas conceituais[10] cujo primeiro desafio consiste em distinguir o que é desenho do que é escrita. Nesse primeiro momento, ainda sem fazer essa distinção, a criança se propõe a imitar o ato de escrever. Como num jogo, ela crê que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever. O resultado dessas primeiras "escritas" infantis pode aparecer, desde o ponto de vista figural, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zag), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos (séries de linhas verticais ou bolinhas).



Neste momento da produção infantil, a escrita reproduz traços típicos do registro que a criança identifica como forma básica da escrita.

Conforme salienta Ferreiro (2003), tradicionalmente, eram considerados, tanto por educadores, quanto por pesquisadores, os aspectos figurativos da escrita infantil, ou seja, aqueles aspectos relacionados a elementos formais, tais como: a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações), etc. Os chamados aspectos construtivos da escrita costumavam ser ignorados pelas professoras e pesquisadores interessados em compreender o fenômeno da alfabetização. Tais aspectos construtivos têm relação com o que o sujeito quer representar e os meios que emprega para criar diferenciações entre as representações. Não são, portanto, os aspectos figurais que designam se houve ou não uma escrita. Quando ocorre essa intencionalidade por parte da criança, ou seja, quando constatamos a presença de aspectos construtivos, é que consideramos que houve uma produção escrita.

Em relação aos aspectos construtivos, como veremos a seguir, a escrita infantil segue uma linha regular de evolução que, conforme comprovaram as investigações de Ferreiro e Teberosky (1991), independem da procedência dos sujeitos quanto a meios culturais, situações educativas, línguas etc.

Aspectos centrais da evolução psicogenética da língua escrita

Na linha da evolução psicogenética[11], identificam-se três grandes períodos distintos entre si, dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Primeiro período: Caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação icônico e não icônico[12];
- Segundo período: Ocorre a construção de formas de diferenciação; o aprendiz busca exercer um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo;
- Terceiro período: Marcado pela fonetização[13] da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina em um período alfabético.

1. O primeiro período: a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico

Neste primeiro período, a criança alcançará duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: de um lado, a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas; de outro, a constituição da escrita como um objeto substituto. Vejamos, a seguir, cada uma delas.

[11] Um estudo psicogenético interessa em conhecer não uma sequência cronológica ou evolutiva. Para um investigador em psicologia genética, a pergunta central e persistente é: como se passa de tal estado de conhecimento a tal outro estado de conhecimento? (...) O investigador em psicologia genética trata de identificar uma sequência evolutiva, mas não fica aí, tenta incessantemente reconstituir os laços de filiação entre os níveis que identifica (Ferreiro, E. 1999).

[12] A expressão "icônico" remete ao termo ícone sendo que uma de suas acepções, aquela relacionada à semiótica, designa "signo que apresenta uma relação de semelhança ou análoga com o objeto que representa (como uma fotografia, uma estátua ou um desenho figurativo). (Houaiss, 2001).

[13] A expressão "Fonetização" não deve ser confundida com "fonema". O emprego deste termo quer remeter a "fono", som. O período de fonetização começa, portanto, com a hipótese silábica, exatamente o momento no qual o aprendiz começa a perceber que a escrita tem relação com os sons da fala e não com seus conceitos.

Em relação à primeira distinção, é importante esclarecer que as marcas gráficas figurativas são aquelas que reproduzem aproximadamente o contorno ou a figura do objeto representado. As não figurativas, por sua vez, são aquelas que não conservam nenhuma semelhança figural com o objeto representado. De forma simplificada, podemos dizer que, neste período, as crianças serão capazes de distinguir desenho de escrita e ainda compreender que a escrita substitui e não reproduz algo.

Se formos capazes de entender que essa distinção requer da criança um enorme esforço cognitivo, seremos igualmente capazes de atribuir à diferenciação entre desenho e escrita um papel central no processo de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz. O desenho está no domínio do icônico e, neste domínio, as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Entretanto, a escrita está fora do icônico, ou seja, a forma dos grafismos não guarda nenhuma relação com a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno destes. Essa é uma das grandes descobertas que a criança deve ser capaz de fazer:

> "Diferenciar a atividade de desenhar da atividade de escrever é importante porque a escrita, para as crianças pequenas, recupera o que se pode desenhar: o nome do objeto desenhado ('hipótese do nome'). Esta ideia também lhes serve para interpretar os textos que aparecem acompanhados de imagens. A escrita por si mesma não é suficiente para garantir o significado e por isso as crianças costumam desenhar antes de escrever. A imagem, por outro lado, é a que permite interpretar a escrita (pelo menos como uma tentativa)" (FERREIRO, 2003).

A maioria das crianças, muito antes de completar os seis anos de idade, já foi capaz de resolver esse primeiro problema: a escrita, mais do que uma marca, é um objeto que substitui algo, é uma representação de algo externo à escrita como tal. Apesar de saber que a escrita representa algo, a criança não necessariamente sabe que se trata de uma representação da linguagem e, menos ainda, dos aspectos formais da fala. Portanto, as primeiras questões a serem resolvidas são "o que é que a escrita representa" e "qual é a estrutura desse modo de representação".

Para responder a essas questões, a criança tenta estabelecer a distinção entre desenho e escrita, e formula uma primeira ideia de que ambos formam uma unidade, e que, juntos, expressam o sentido de uma mensagem gráfica.

Também quando passamos da interpretação de um texto para a produção, deparamos com o mesmo fato: "a criança espera que a escrita – como representação próxima, ainda que diferente, do desenho – conserve algumas das

propriedades do objeto a que substitui". (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 261). É o que se chamou "realismo nominal". Por exemplo, aos objetos grandes corresponde uma escrita proporcional a seu tamanho. É que, para a criança, o signo que expressa um objeto não é a escrita de uma forma sonora. Isto é, a escrita, assim como o desenho, expressa simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não seus elementos linguísticos.

A primeira indicação explícita da distinção entre imagem e texto consiste em eliminar os artigos. Trata-se da chamada "hipótese do nome", isto é, o texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto ou objetos que aparecem na imagem. Ainda que não signifique que a criança já compreendeu a escrita como a expressão gráfica da linguagem, ao representar "os nomes", ela dá um passo importante nessa direção.

Evidentemente, antes de a criança ser capaz de distinguir escrita de desenho, ela não pode dedicar-se a considerar as propriedades do texto. As primeiras propriedades que a criança começa a observar no texto são exatamente as variações quantitativas, tais como: quantidade de linhas, de partes ou fragmentos numa mesma linha. Ao atribuir nomes de objetos grandes a trechos maiores, a criança começa a considerar as propriedades do texto.

A consideração de propriedades qualitativas, tais como: observar tipos e formas de letras, diferenciar números de letras, sinais de pontuação, etc., aparece muito posteriormente e depende do conhecimento de modelos socialmente transmitidos, como as letras do próprio nome ou de outras pessoas. Entretanto, para que se alcance esta possibilidade, é preciso haver superado minimamente a etapa descrita acima, na qual qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado.

2. O segundo período: a construção de formas de diferenciação

Resolvida a questão da diferenciação entre escrita e desenho, a criança passa a considerar as características formais específicas do escrito. Sua busca é a de definir "o que serve para ser lido" e, para tanto, ela estabelece condições gráficas que a ajudam a construir formas de diferenciação entre as escritas. Essas condições gráficas buscam responder à sua indagação: "para que algo possa ser lido, o que é que deve possuir". Para ela, para que algo seja lido, deve cumprir dois critérios: possuir uma quantidade suficiente de letras e respeitar uma variedade interna de caracteres. Isso significa que, para a criança, não basta que haja letras para que algo possa ser lido. Se há poucas letras e algumas se repetem demasiadamente, tão pouco se pode ler. Ferreiro (1991) denominou esse princípio de "variação interna": com uma só letra não

se obtém algo legível, mas tão pouco se pode obter algo legível com uma série composta pela mesma letra repetida três ou mais vezes.

Trocando em miúdos...

A criança formula duas condições para que algo possa ser lido ou não. A primeira delas é que deve possuir uma quantidade mínima de caracteres. Em geral, não se pode ler algo com menos de três letras. A segunda condição é a de que, para serem lidas, não podem coexistir letras que se repetem numa mesma palavra.

Portanto, as palavras:

OSSO - PAPÁ - EI - AI- PÁ - NENÉM - ALA

podem ser recusadas pela criança, neste momento do processo de aprendizagem, e interpretadas como sendo produções que não permitem a leitura.

Evidentemente, tais critérios são exigências especificamente infantis, que não encontram respaldo nas regras do sistema escrito. Como sabemos, a escrita convencional do português apresenta inúmeras situações nas quais se pode ler apenas uma letra, bem como existe uma variedade grande de palavras em que as letras se repetem. Portanto, tal elaboração infantil não foi fruto de informações recebidas por usuários do sistema. Trata-se, pois, do resultado de uma intensa atividade cognitiva, fruto da tentativa da criança de se apropriar deste sistema de representação.

Aqui cabe discutir e analisar a diferença entre o processo de elaboração de hipótese, que, como vimos, é fruto de um intenso trabalho cognitivo do aprendiz, e o aprendizado de determinadas informações oriundas do meio social. Ambos os aspectos estão presentes no processo de apropriação da linguagem escrita, entretanto, é importante que a professora faça essa distinção no processo educativo. O reconhecimento da grafia e do nome dos números, letras e sinais de pontuação, assim como também o reconhecimento da orientação convencional da leitura e da escrita (da margem esquerda para a margem direita e de cima para baixo) são exemplos de conhecimentos socialmente transmitidos. Sem que memorize essas informações, a criança não será capaz de aprendê-los. Não se trata, portanto, de uma construção ou re-construção cognitiva. Sua aquisição requer condições sociais específicas, tais como manipular objetos próprios ao universo da escrita, interagir com informantes para deles receber informações pertinentes e adequadas sobre esses conhecimentos formais. Importa destacar, como já o fizemos anteriormente, que as crianças não dedicam seus esforços intelectuais a inventar letras novas. Elas recebem a forma das letras

da sociedade e as adotam tal e qual. Por isso o uso dessas formas convencionais costuma aparecer muito precocemente. O que lhes ocupa o pensamento e lhes exige a formulação de hipóteses são as questões: o que a escrita representa e como fazer para representar algo por meio da escrita.

3. O terceiro período: a fonetização da escrita

Como vimos, nos dois primeiros períodos descritos anteriormente, para o aprendiz, até esse momento, o que se escreve não se regula por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É exatamente essa atenção às propriedades sonoras do significante o que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução.

A criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. Sobre o eixo quantitativo, isso se expressa na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode corresponder à quantidade de partes que reconhecem na emissão oral. Essas partes da palavra são inicialmente suas sílabas. Desta forma se inicia o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

A hipótese silábica é extremamente importante por duas razões: permite à criança ter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e centra sua atenção sobre as variações sonoras entre as palavras. Entretanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição. Uma delas se estabelece entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável. Seguindo essa lógica, a escrita de um monossílabo deveria possuir apenas uma letra, mas a essa hipótese se sobrepõe a noção da "quantidade mínima": um escrito com apenas uma letra "não pode ser lido", ou seja, não é interpretável.

Outra contradição se estabelece entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos que, quase sempre, possuem mais letras do que a hipótese silábica permite antecipar. Neste momento da sua evolução, as crianças estão resolvendo o problema de quantas letras são necessárias para uma palavra dada. Entretanto, não estão aptas a resolver outro problema relacionado, mas diferente: quais letras devem servir para escrever uma palavra dada. Para caminhar no seu processo de apropriação do sistema de escrita, a criança terá que resolver problemas tanto de correspondência quantitativa, quanto de correspondência qualitativa.

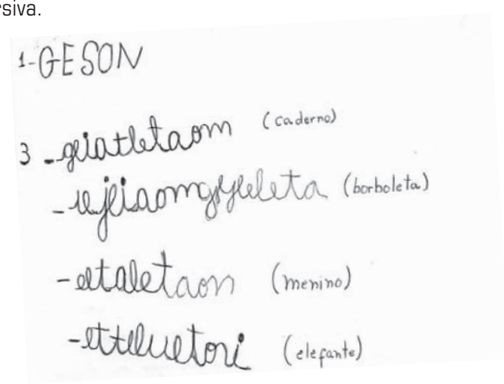
No mesmo período, mas não necessariamente ao mesmo tempo, as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, estabelecendo-se correspondências sobre o eixo qualitativo. As partes sonoras similares entre as palavras começam a expressar-se por letras semelhantes. Como veremos a seguir, essa hipótese gera também formas particulares de conflito.

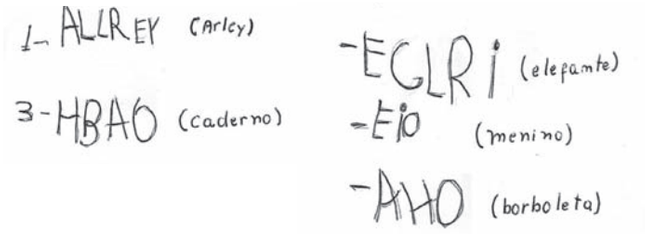
Os conflitos antes mencionados, aos quais se agrega às vezes a ação educativa, vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança se comprometa com um novo processo de construção. O sistema de escrita que a criança encontra no mundo circundante não se acomoda a este esquema por ela construído. Apesar de compreender o que faz, a criança não consegue explicar o que os outros fazem. Também não é capaz de compreender a informação que recebe. Toda a informação vinda do meio ambiente é altamente perturbadora neste momento. Ferreiro (2003), mencionando Piaget, descreve três tipos possíveis de reação frente a uma perturbação: pode-se deixá-la de lado, pode-se compensar localmente ou pode-se assimilá-la. Assimilar uma perturbação, na concepção piagetiana, requer compensá-la inteiramente, modificando, para tanto, esquemas assimilatórios prévios, alcançando, assim, um novo nível de equilibração. Quando são capazes de fazer isso, as crianças abandonam a hipótese silábica e começam a reconstruir o sistema de escrita sobre bases alfabéticas. Mas antes de fazê-lo, tratarão de toda maneira de conservar os esquemas assimilatórios que tanto trabalho lhes custou construir (FERREIRO, 2003).

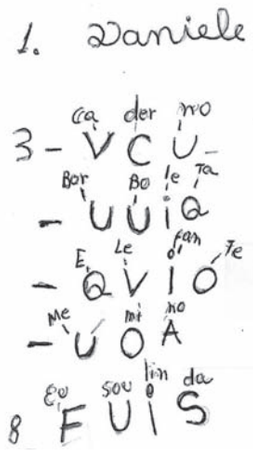
O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de ser abandonados e os esquemas futuros em vias de ser construídos. Quando descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade e sim que ela é realizável em elementos menores, a criança ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. A partir daí, descobre novos problemas. Por um lado quantitativo, se não é suficiente uma letra por sílaba, tão pouco pode estabelecer alguma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras). Pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos: a identidade de som não garante a identidade de letras nem a identidade de letras, a de sons.

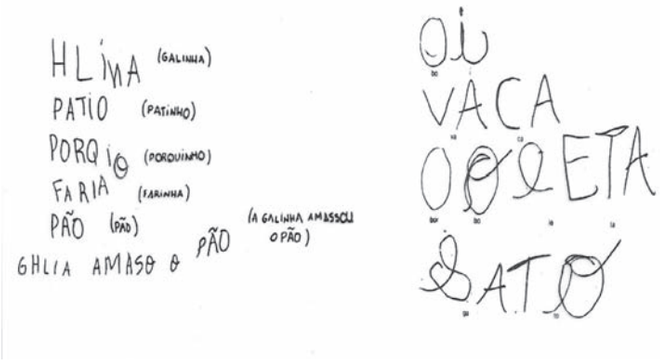
Como síntese do que foi abordado anteriormente, a seguir apresentaremos os níveis conceituais presentes na evolução psicogenética da escrita.

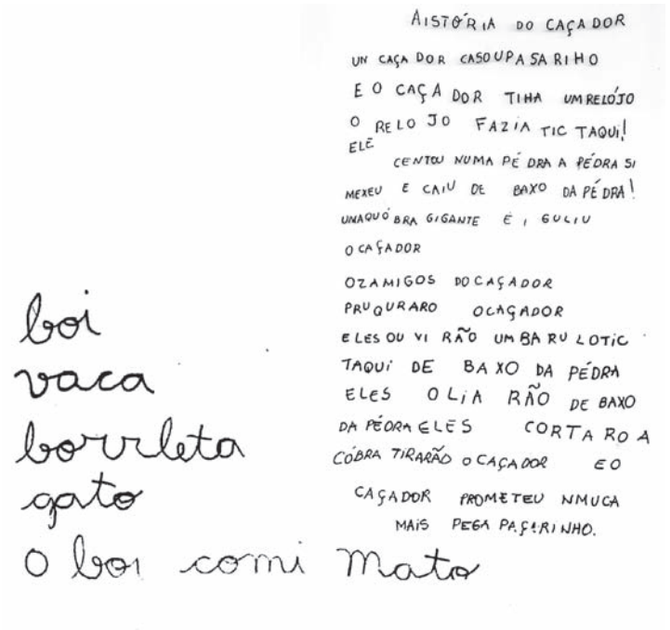
Os níveis conceituais da evolução psicogenética:

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 1 Para o aprendiz, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita.	A intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado. O aprendiz formula a hipótese segundo a qual é necessário certo número de caracteres para escrever algo, e uma variedade entre as grafias. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.183).	A primeira escrita é do nome próprio, Gerson. As demais são escritas das palavras caderno, borboleta, menino e elefante. Gerson não segue uma sequência lógica para escrever. O que importa é o número de letras que ele utiliza de forma aleatória. Utiliza ora a letra de imprensa, ora a cursiva. 

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 2 Para interpretar e produzir textos é preciso haver diferenças objetivas na escrita (grafismos diferentes).	Para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.189). Surge a hipótese da quantidade mínima de grafismo e da variedade nos grafismos.	 Nessa produção, é interessante destacar como as fases podem expressar momentos de transição, revelando que o processo de construção não é rígido nem linear. Arley, por exemplo, parecia reconhecer alguns valores sonoros, tais como das vogais "E", "O" e "I", como se pode verificar na escrita da palavra menino. Entretanto, o fato de desconhecer o nome de muitas letras dificultava sua produção. Na escrita da palavra elefante, por exemplo, reconheceu oralmente que, no seu início, deveria haver a letra "E" e no final a letra "I". No meio da palavra disse que deveria conter a letra "E", mas imediatamente reagiu dizendo que não poderia ter essa letra por ela já haver sido escrita no início da palavra.

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 3 A letras que compõem a escrita possuem valores sonoros.	Passa-se de uma correspondência global para uma correspondência termo a termo. Surge a hipótese silábica: cada letra vale por uma sílaba. Destacam-se duas características centrais deste nível: 1. Supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral e se passa a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome). 2. A criança trabalha pela primeira vez com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.193).	Com exceção da primeira palavra escrita, seu nome em letra cursiva, todas as demais escritas produzidas por Daniele são silábicas e sem correspondência sonora. Ela escreve as palavras: caderno, borboleta, elefante, menino. A última produção escrita é a frase "Eu sou linda". Daniele busca encontrar as menores unidades sonoras para reproduzi-las graficamente. Daí o emprego de uma letra para a palavra Eu, uma letra para a palavra Sou e, para a última palavra da frase, utiliza duas letras para cada uma das sílabas: lin-da. 

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 4 Passagem da hipótese silábica à alfabética.	O aprendiz abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além das sílabas. É movido pelo conflito que experimenta a partir da hipótese silábica, juntamente com a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas, hipóteses originais da criança) e as formas gráficas que o meio lhe propõe. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.194).	Nesta produção, encontramos vários elementos que demonstram que a criança está no momento de superação da hipótese silábica. Ela busca elementos que complementem sua escrita, tentando encontrar a adequada relação entre os fonemas e os respectivos grafemas que os representem. A escrita da palavra Galinha é bastante emblemática. O nome da letra "H" (agá) serve para representar o som que ela pretende: "Agá-linha". Também o fato de ignorar a grafia do som que deve ser representado pelo dígrafo NH, como nas palavras galinha, patinho, porquinho, farinha é um exemplo desse processo de apropriação do sistema ortográfico. Finalmente, a criança escreve algumas palavras convencionalmente, pão, oi e vaca e, em outras situações, demonstra ainda procurar a forma convencional de fazê-lo. Algumas dessas situações revelam que se trata de um processo de apropriação das regras ortográficas, por exemplo, "amaso" para representar a palavra amassou. Em outras situações, fica evidente que a criança desconhece qual o grafema que representa aquele determinado som, por exemplo, na escrita de Sato para representar a palavra Gato. Em outros casos, parece demonstrar não haver superado completamente a hipótese silábica, como é o caso da escrita da palavra ooleta, para representar borboleta. 

Níveis conceituais	Características	Exemplo
Nível 5 Escrita alfabética.	O aprendiz compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir desse momento, a criança se confrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.213).	A criança compreendeu o funcionamento do sistema alfabético e, a partir de agora, terá que aprender que a escrita é uma representação da língua e não da fala. Daqui para frente o desafio é compreender as regularidades e irregularidades desse sistema.  boi vaca borrleta gato O boi comi Mato AISTÓRIA DO CAÇADOR UN CAÇADOR CASOUPASARINHO E O CAÇADOR TINHA UMRELÓJO O RELOJO FAZIA TIC TAQUI! ELE CENTOU NUMA PÉDRA A PÉDRA SI MEXEU E CAIU DE BAXO DA PÉDRA! UNAQUÓBRA GIGANTE E I GULIU O CAÇADOR OZAMIGOS DOCAÇADOR PRUQURARO OCAÇADOR ELES OU VI RÃO UMBARULOTIC TAQUI DE BAXO DA PÉDRA ELES OLIA RÃO DE BAXO DA PÉDRA ELES CORTA RO A CÓBRA TIRARÃO O CAÇADOR E O CAÇADOR PROMETEU NMUCA MAIS PEGA PASARINHO.

Trocando em miúdos...

O longo processo de construção de esquemas conceituais que se desenvolve desde os primeiros contatos da criança com a escrita se inicia com a capacidade de distinguir desenho de escrita. A essa etapa se segue uma outra, na qual a criança elabora hipóteses sobre a quantidade, a combinação e a distribuição das letras, ou seja, a criança, por seu próprio esforço intelectual, estabelece condições gráficas para a realização do ato de leitura ou de escrita.

O próximo passo é a tentativa de compreender o que é que a escrita representa e, para tentar responder a essa questão que ela mesma se coloca, formula uma primeira ideia: pensar que a escrita é um nome. Para a criança, esta propriedade social, ou esta maneira de chamar as coisas é o que a escrita representa.
O seguinte desafio é considerar outra unidade que não seja o conjunto

de letras compreendido entre os espaços em branco, que representam a unidade "palavra gráfica". O que a criança trata de compreender é o que representam os espaços em branco e, a partir daí, ajustar as segmentações possíveis do enunciado até encontrar unidades equivalentes.

Finalmente, a criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. É o que se chamou de "hipótese silábica". A partir desse avanço conceitual, o aprendiz segue elaborando hipóteses para encontrar soluções adequadas, capazes de representar os sons graficamente, e, ao contrário, conhecer o som correspondente à grafia.

O desenvolvimento da consciência fonológica

Quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental, possuem um bom domínio da língua materna: sabem utilizá-la para fins de comunicação, sabem sua estrutura sintática e têm um adequado conhecimento do léxico. Sobre a escrita, podemos dizer que as crianças chegam à escola sabendo suas funções (para que as pessoas leem e escrevem) e sua estrutura em muitos gêneros textuais, reconhecem os sinais gráficos, são capazes de fazer o reconhecimento de algumas palavras etc. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola busca ampliar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Uma das capacidades das crianças que são desenvolvidas na escola, ao iniciarem o processo formal de alfabetização, está relacionada à análise do sistema fonológico da língua que elas aprenderam a falar desde muito cedo. Os estudos sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização vêm demonstrando o importante papel das habilidades metafonológicas no processo de aquisição da leitura e da escrita num sistema alfabético. No entanto, pode-se dizer que essas habilidades se desenvolvem concomitantemente a esse processo; e, não, previamente.

Para dizer do processo de desenvolvimento dessa capacidade, vamos analisar a realização de uma atividade muito comum no início do ano letivo, em turmas de seis anos. A atividade será apresentada em colunas, nas quais serão destacadas as ações e as interações entre professora e crianças. Na terceira coluna, encontram-se comentários que apresentam análises com foco na discussão em torno do desenvolvimento da consciência fonológica.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Primeira parte

Professora	Crianças	Comentários
Nos primeiros dias de aula, a professora pede para que as crianças digam outros nomes de animais começados da mesma maneira como começa a palavra cachorro. **Que nomes de animais começam com o mesmo som da palavra cachorro?**	**Silêncio entre os alunos**.	O silêncio pode ser considerado uma demonstração de que os alunos não compreenderam o pedido feito pela professora. Uma possível justificativa para isso é o fato de as crianças não terem tido ainda oportunidade de participar de atividades que tomam a fala como objeto de análise. Muitas brincadeiras infantis que exploram os sons das palavras, como, por exemplo, as parlendas, os trava-línguas, acabam fazendo com que as crianças prestem atenção para os sons de palavras ou partes de palavras. Dessa forma, quando essas brincadeiras e outras atividades pedagógicas são realizadas com a intenção de fazer com que as crianças considerem os sons da fala, ocorre uma mobilização de capacidades relacionadas à análise do sistema fonológico da língua, através das quais as crianças terão oportunidade de avançarem em suas representações sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.

Trocando em miúdos...

O termo consciência fonológica refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral. Capacidades que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Segunda parte

Professora	Crianças	Comentários
A professora pede, então, que as crianças digam palavras que combinam com a palavra "mamão".	**As crianças respondem: "laranja, abacaxi, manga, banana".**	Podemos dizer que as crianças se sentiram mais à vontade com a segunda proposta porque a professora trocou o termo **"começam com o mesmo som da palavra",** usado no primeiro pedido, por **"palavras que combinam".** Elas parecem ter entendido que o que deve ser feito é uma simples combinação de palavras. No entanto, combinar palavras para essas crianças é o mesmo que combinar significados. Pensar nas palavras do ponto de vista dos sons que as compõem é uma operação que elas estão começando a desenvolver a partir da ação da professora.
Ao perceber que as crianças estavam se valendo do aspecto semântico, ou seja, referente ao significado das palavras, como referência para a realização da tarefa proposta, a professora resolve mostrar um cartaz com a figura de um cavalo e a escrita da palavra cavalo. A professora faz a seguinte pergunta para os alunos: **"como se pronuncia a palavra que está escrita aqui?"**	**As crianças respondem: "cavalo".**	Trazendo para a interlocução com as crianças o cartaz com a figura de um cavalo e a palavra escrita, a professora criou a possibilidade para que as crianças compreendessem que a palavra pode ser analisada pelo menos sob dois diferentes planos de linguagem: o plano do significado e o plano da expressão.

Trocando em miúdos...

O desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de ela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante), em detrimento de seu aspecto semântico (significado).

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Terceira parte

Professora	Crianças	Comentários
Em seguida, a professora formula a seguinte pergunta: **"Quantas partes tem a palavra cavalo?"**	Algumas crianças ficam em silêncio, outras já se distraíram com os objetos na carteira e outras dizem: "ca-vaaaa-lo" "ca-va-lo" "caaaa-vaaaa-looo"	Quando a professora pergunta aos alunos quantas partes tem a palavra cavalo, ela faz com que as crianças analisem a palavra por meio da atividade de segmentação das unidades sonoras que constituem a palavra. Podemos observar, então, que nem todas as crianças compreenderam a tarefa proposta. As crianças reconhecem, nesse tipo de tarefa, uma oportunidade de lidar, de forma lúdica, com os sons da língua oral. No entanto estão realizando uma atividade de análise que vai levá-las à elaboração de uma representação da sílaba enquanto unidade sonora.

Trocando em miúdos...

A noção de recorte ou de segmentação (analisar a fala) é fundamental na aquisição do sistema alfabético de escrita. É preciso fazer com que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo na língua oral, um " bololô", vai ser dividido em unidades menores (em palavras, sílabas e fonemas).

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Quarta parte

Professora	Crianças	Comentários
A professora pergunta: **"Como começa a palavra cavalo?"**	Muitas crianças respondem: "Começa com ca."	A professora, agora, faz com que as crianças realizem uma outra atividade, que é a identificação da sílaba inicial da palavra.

Trocando em miúdos...

As sílabas são unidades naturalmente isoláveis no contínuo da fala. Esse parece ser o fator responsável pela elaboração de uma hipótese silábica anterior à hipótese alfabética no processo de aquisição da língua escrita. A sílaba inicial parece ser mais facilmente observada pelas crianças.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Quinta parte

Professora	Crianças	Comentários
Entusiasmada com o desempenho das crianças, a professora retoma a primeira tarefa proposta na aula para os alunos: **"Que outras palavras começam como a palavra cavalo?"**	"Cachorro" - diz um aluno.	A professora volta a encorajar as crianças a realizarem uma comparação entre palavras através da identificação de palavras que começam com a mesma sílaba. A aposta da professora é a de que, uma vez segmentada a palavra e identificada a sílaba inicial da palavra "cavalo", as crianças serão capazes de identificar palavras semelhantes por terem a mesma sílaba inicial.

Trocando em miúdos...

Podemos relacionar três importantes habilidades que constituem a consciência fonológica:

1. Identificação das unidades fonológicas;
2. Segmentação das unidades fonológicas;
3. Manipulação: inverter, subtrair e trocar segmentos fonológicos.

Essas habilidades precisam ser consideradas em relação aos diferentes níveis das unidades fonológicas com as quais a criança pode operar: as unidades suprasegmentares - por exemplo, rimas e aliterações, as sílabas e os fonemas.

Uma Situação de aprendizagem desenvolvida em uma turma de crianças de seis anos nos primeiros dias do ano letivo – Sexta parte.

Professora	Crianças	Comentários
"Muito bem", reforça a professora.	Neste momento, outros alunos dizem: "Elefante, girafa, burro, boi."	Nesta aula, a professora tinha como objetivo fazer com que as crianças compreendessem que as palavras orais podem ser segmentadas em unidades silábicas. Para isso, ela promoveu como atividade didática a análise de palavras orais. Muitas crianças tiveram oportunidade de exercitar habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir sobre a língua oral no processo de alfabetização resulta em alteração na compreensão que as crianças vão construindo para o sistema de escrita enquanto um sistema de representação. Vale ressaltar que o processo de compreensão não ocorre a partir de alterações momentâneas das crianças. Ele é resultado de um desenvolvimento da percepção que a criança vai adquirindo gradativamente.

Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças pequenas sugerem a necessidade de uma abordagem sistemática do sistema fonológico ao longo do processo de alfabetização. Ao elaborar a proposta de ensino, é preciso considerar diferentes níveis de abordagem através da atividade pedagógica:

- Análise das variações linguísticas que constituem a linguagem oral;
- Análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral;
- Reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema de escrita.

Dimensão da proposta de ensino: aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica

Objetivo geral da proposta pedagógica:
Fazer com que as crianças ampliem e aprofundem as suas compreensões em torno da natureza alfabética da escrita e das correspondências regulares entre letras e sons.

Eixos do plano didático:
- Conhecimento da direção da escrita para escrever palavras ou frases ditadas;
- Uso adequado do papel ou do caderno com pauta, lápis, borracha, apontador e régua.

Observação geral:
As atividades voltadas para essa dimensão da proposta de ensino se pautam pelos princípios da interação em sala de aula, da contextualização temática em suas abordagens pedagógicas e dos procedimentos de análise por parte das crianças, uma vez que elas estarão imersas em um processo de aprendizagem de natureza conceitual.

Objetivos pedagógicos:
- Avançar conceitualmente, a partir dos desafios que lhes serão apresentados, no sentido de superarem suas hipóteses até a compreensão acerca do funcionamento alfabético e ortográfico do sistema de escrita;
- Conhecer e fazer uso de diferentes tipos de letras do alfabeto;
- Compreender o significado dos sinais de pontuação;
- Fazer uso adequado dos materiais escolares,
- Conhecer a direção da escrita;

Situações de aprendizagem:

Na fase silábica:
- Separação de palavras em sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita;
- Identificação do número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita;
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita;
- Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Identificação de uma mesma sílaba que aparece em diferentes palavras em diferentes posições, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- Modificação de palavras excluindo, incluindo ou substituindo sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora).

Na fase silábico-alfabética ou alfabética:
- Separação de palavras em sílabas na escrita;
- Identificação de sílabas iniciais de palavras representadas por vogal ou ditongo;
- Identificação de palavras ou sílabas que começam com o mesmo fonema;
- Identificação de palavras ou sílabas que se diferenciam apenas por um fonema (inicial ou medial), oralmente e, em seguida, na escrita;
- Comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de fonemas;
- Identificação/reconhecimento das letras do alfabeto e da ordem alfabética;
- Identificação dos sinais de pontuação em frases e pequenos textos;
- Comparação das frases com diferentes sinais de pontuação;
- Treino do uso do caderno e papel com e sem pauta;
- Separação, ao escrever, de palavras em frases;
- Cópia e escrita de palavras, frases e pequenos textos.

2.4 | O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização

A criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens é o que lhe permitirá comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver.

Como vimos, na visão de Vygotsky (1998), a cultura impregna nosso modo de pensar, sentir e aprender. Compreendendo a cultura como os modos de um povo, comunidade ou grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo e, portanto, como um sistema de significação, não podemos percebê-la como algo pronto e estático, e sim como um processo dinâmico construído pelos diferentes grupos culturais aos quais pertencemos. Esses sistemas de significação ou sistemas simbólicos constituem e são, ao mesmo tempo, os meios pelos quais transmitimos e comunicamos, uns para os outros e para nós mesmos, as ideias e os sentidos compartilhados do mundo cultural no qual estamos inseridos. Assim, as formas particulares de linguagem (a palavra, o gesto, a arte e o desenho, dentre outros) são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo e, consequentemente, orientando suas ações e suas manifestações sobre o meio em que vivem.

Nesta publicação, elegemos o desenho e a brincadeira como foco da proposta de ensino não apenas por sua proximidade com o trabalho frequentemente desenvolvido na maioria das escolas de Ensino Fundamental, mas, sobretudo, pela importância que adquire para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apreensão do sistema de escrita enquanto sistema simbólico.

Ambos, desenho e brincadeira, ajudam a criança a compreender o caráter da representação. O desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma estreita relação com o gesto. A representação gráfica tem origem na fixação do gesto no papel. A criança, ao desenhar ou ao apreciar uma ilustração ou desenho, vai compreendendo que aquilo que ela vê no mundo exterior pode ser representado.

Conforme salientamos no primeiro texto desta publicação, ao discutirmos a importância da atividade lúdica, a brincadeira ou o jogo de faz de conta, pela reversão do significado dos objetos (uma caixa de papelão pode representar um carro ou um avião), é considerada por Vygotsky um simbolismo de segunda ordem. No jogo do faz de conta, a criança destaca o objeto de seu significado e da sua função, atuando com ele no plano imaginário como se fosse outro. Dessa forma, a criança liberta-se do plano imediato de sua percepção, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação. Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. Conforme esperamos ter demonstrado, desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala.

Veja, a seguir, o quadro dos conteúdos e Situações de aprendizagem propostos para o encaminhamento do plano de ensino em sala de aula:

Dimensão da proposta de ensino: o desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização

O objetivo geral da proposta pedagógica:
Possibilitar às crianças a *produção de sentido sobre o contexto social* em que estão inseridas e *o desenvolvimento da capacidade de trabalhar com sistemas simbólicos*.

Eixos do plano didático:
- Desenho
- Brincadeira

Objetivos de aprendizagem:
Usar e aprimorar o desenho como sistema de representação;
Envolver-se em jogos simbólicos através de brincadeiras livres e planejadas na turma.

Situações de aprendizagem:

Desenho
- Uso do desenho como forma de registro das crianças em atividades diversas propostas em sala de aula;
- Uso do desenho como forma de expressão de ideias e sentimentos das crianças;
- Atividades de desenho com orientações da professora.

Brincadeira
- Momentos previstos na rotina de atividades das crianças para brincadeiras com e sem mediação da professora;
- Criação de espaços na sala de aula ou na escola com materiais que permitam a realização de jogos de faz de conta (casinha, escolinha, venda, supermercado, salão de beleza, etc.)

Referências Bibliográficas

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. *Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental*. Psicologia: reflexão e crítica. São Paulo, Scielo, n. 16, v. 3, p. 491-502. 03/ 2003.

FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

FERREIRO, E. et al. *Piaget Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 4 ed. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ICÔNICO. In: HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *De la lectura al aprendizaje. Signos:teoría y práctica en la educación*. Barcelona, n.20, p.107-122, en./mar.1997.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, SP: Ed. Universidades Estaduais de Campinas, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

“Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra ‘céu’.

Como havia a palavra céu por todo lado, minha mãe começou a suspeitar de minha vocação religiosa”.

Bartolomeu Campos de Queiroz

Parte
3

Os textos que integram esta parte da publicação irão dialogar com práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita por crianças menores de seis anos de idade. Nossa expectativa é que essas práticas, bem como a discussão em torno de alguns aspectos que as caracterizam promovam a reflexão acerca de outras práticas e, assim, construam possibilidades de uma intervenção pedagógica comprometida com a criança e com seu direito à educação.

Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos

Maria Zélia Versiani Machado *

3.1 | Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância

Duas motivações me levam a tratar da temática deste texto. A primeira vem da surpresa com que me deparei com a expressão hoje usada pelo mercado editorial 'livros para bebês'; e a segunda advém dos problemas de natureza conceitual gerados pelos gêneros da literatura endereçados a crianças ainda não alfabetizadas ou a crianças que iniciam o seu processo de alfabetização, gêneros bem diferentes daqueles que tradicionalmente se reconhecem como literários. Hoje se vê o crescimento da produção para crianças não só dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também da educação infantil, fruto de discussões sobre a necessidade de inserção deste segmento na formação docente, com projeções em programas de aquisição de livros pelo governo.

Nos dias atuais, as concepções de alfabetização se vinculam a duas fortes tendências. Uma para a qual a aprendizagem da língua escrita e seus usos sociais não se diferenciam, e, por isso, não se vê a necessidade de empregar a palavra "letramento" para designar esses usos; outra que considera a importância de reconhecer a concomitância de dois processos: o primeiro destaca especificidades da alfabetização ligadas ao domínio da tecnologia da escrita; o segundo diz respeito ao letramento, ou seja, aos usos sociais da escrita e da leitura. Este texto tem como proposta tratar da leitura literária na fase em que as crianças estão aprendendo a ler e a escrever. Procuro mostrar como a segunda tendência é aquela que fornece melhores respostas quando se busca compreender as apropriações da literatura por crianças que iniciam ou consolidam seu processo de alfabetização. Parte-se, assim, do pressuposto de que a experiência com textos literários pode anteceder a alfabetização, fazendo valer o que ensina Magda Soares: é possível participar de práticas de letramento mesmo sem ter o domínio do sistema da escrita (SOARES, 1998).

Para me aproximar do tema da autonomia e da mediação na leitura literária por crianças, o qual proponho com este texto, lançarei mão de uma estratégia

* **Machado, Maria Zélia Versiani**. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

para evitar me perder no emaranhado de livros que se produzem ano a ano para a faixa etária que se pretende alcançar. Assumindo uma proposta mais modesta, analisarei três livros de uma escritora de carreira já consolidada por obras dirigidas a esse público especial, com o objetivo de levantar aspectos sobre elementos relevantes que compõem os gêneros, e que, em grande parte, se caracterizam pelo equilíbrio entre narrativa visual e narrativa verbal. A autora é Eva Furnari e foi escolhida por trazer, no conjunto de sua obra, muitos exemplos de livros que propiciam diferentes modos de interação com as crianças, cumprindo bem o trânsito entre a leitura autônoma e a leitura mediada, que, neste texto, denomino: histórias para ler sozinho e histórias para ouvir.

As histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso, a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias são experiências que prosseguem pela vida afora, mesmo depois que se aprende a ler. Quando se pensa na formação do leitor, ouvir e ler narrativas literárias são atos que mais comumente localizamos no aprendizado inicial da leitura, embora os encontremos, de modo menos frequente, em outras etapas da escolaridade. Não vamos refletir, aqui, sobre os atos de ler e ouvir histórias em toda essa abrangência, mas, sim, sobre o que significa a interação com o texto literário quando ainda não se tem o amplo domínio do código alfabético, fase em que a mediação é necessária e está em relação direta com a atividade de ler sozinho, que significa a conquista da autonomia.

A entrada da criança no mundo da escrita é responsável pela abertura de inúmeras portas, antes acessíveis a ela somente pela mediação do outro. Na infância, a presença do outro – nas interações com a linguagem escrita, ainda não totalmente familiar à criança pequena –, faz-se constante. Quando começa a ler, a criança convida o leitor adulto mais experiente a participar com ela nos processos de construção de sentidos, em situações de leitura de livros, placas, *outdoors*, jornais, rótulos e tantos outros textos, que ela passa a ver/ler de modo diferente do que até bem pouco tempo via, quando não lia.

É importante reforçar, assim, que, na infância, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz o mundo. Com a literatura não poderia ser diferente. No início do processo de alfabetização, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa ou em verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa. Este

texto pretende mostrar que, embora muitas vezes as crianças ainda não tenham o domínio da tecnologia que lhe dará suporte para ler textos mais complexos, a alternância entre textos mais simples e textos mais complexos é importante para a construção da progressiva autonomia.

Do simples ao complexo; do complexo ao simples

Parte-se do pressuposto de que a experiência da narrativa ficcional e da poesia deveria anteceder a aquisição do código da escrita. Antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa que se estende da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se dá o processo de alfabetização propriamente dito.

Nesses segmentos da escolaridade, os livros da literatura que chegam até as bibliotecas escolares, e que supostamente chegam aos leitores, compreendem narrativas e poesias de diferentes níveis de complexidade. Temos desde livros que preveem um leitor com um nível mais avançado de capacidade de leitura, mas que já agradam às crianças, até livros cujos textos oferecem menos dificuldade para os aprendizes. Daí a escolha dos livros de Eva Furnari para tratar desse assunto, por apresentarem uma variedade no que diz respeito aos níveis de complexidade que queremos focalizar. A escritora foi escolhida para esta análise também pela qualidade dos textos literários que produz, nos quais se manifesta uma visível aversão a estereótipos temáticos, linguísticos, formais, imagéticos etc. Tratarei aqui, inicialmente, de três livros que exibem a harmonia entre a visualidade das ilustrações e a exploração dos aspectos linguísticos da narrativa/poesia verbal, propiciando modos diferentes de interação com os pequenos leitores. Em seguida, focalizarei um desses livros – uma narrativa construída apenas por imagens – que foi lida por uma criança que se encontrava em fase de alfabetização e achou por bem escrever a história que as imagens lhe contavam.

Esses livros podem apresentar interessantes elementos para a reflexão sobre o que estamos compreendendo por leitura autônoma ou leitura mediada, na fase em que a criança inicia ou desenvolve o processo de alfabetização. Estamos entendendo este processo em sua relação com o processo de letramento, tal como o propõe Magda Soares (1998; 2003), em recentes trabalhos em que trata da necessidade de "reinventar" a alfabetização, quando sugere a conciliação entre alfabetizar e letrar. Supõe-se, assim, um leitor que enfrenta as dificuldades próprias do processo de aquisição do código, mas que, simultaneamente a esse

enfrentamento, convive com práticas de letramento, entre as quais as literárias, no contexto escolar e no contexto social mais amplo.

Ressalta-se, ainda, como justificativa desse recorte, terem sido os primeiros livros de Eva Furnari as narrativas de imagens, conhecidas como 'livros de imagens'. Só depois de passar por essa experiência, essencialmente imagética, a escritora "aprendeu" a escrever textos verbais que dialogassem com as imagens visuais. Isso talvez explique o fato de não haver, nos livros da autora, compostos por texto verbal e texto visual, uma predominância de uma linguagem sobre a outra. O equilíbrio configura-se, assim, perfeito.

Para ouvir e ler: quando o visual e o verbal aguçam sentidos e relações

Zig Zag é daqueles livros que complicam as classificações de gêneros da literatura habituais. Como nomeá-lo? Ele é jogo, ele é invenção, ele é rompimento criativo, ele é humor construtivo... mas e o tal do gênero – em sua tripla configuração: estilo, forma composicional, tema – como é que se caracteriza? O campo da literatura o incluiria na esfera literária? Vamos aqui tentar caracterizá-lo.

Zig Zag é exploração poética, mas não é poema. As expressões brincam nas páginas fazendo cruzar sentidos e produzindo surpresas linguísticas. Na leitura, aqueles que iniciam o aprendizado podem realizar sozinhos algumas dessas descobertas que os jogos propiciam. As páginas, esquerda e direita, sempre em pares, propõem trocas entre adjetivos que operam alterações inusitadas: de um lado, temos: no plano superior, *Patinho feio*; no inferior, *Lobo mau*; na página seguinte, temos: no plano superior, *Lobo feio*; no inferior, *Patinho mau*.

Quando se lê o desenho em relação com a troca de adjetivos, o leitor flagra o inusitado, que mostra como a língua pode ser reinventada, reinventando o imaginário. Nesse jogo aparentemente fácil, porque as expressões são curtas e não exigiriam o fôlego de leitura de textos mais extensos, muitas são as relações possíveis de se estabelecer, para que se produza o riso almejado. No mínimo, uma percepção de sentidos usuais e sentidos inusitados, novos, que deslocam o nosso olhar acostumado.

Para ouvir agora e ler depois: um leitor e muitos caminhos

"Cacoete" é nome da cidade e título de divertida história de Eva Furnari. Os cacoetecos, habitantes da cidade, cultivam as mais previsíveis manias de organização. Trata-se de uma narrativa mais extensa e complexa, embora se mantenha o diálogo equilibrado com as imagens que caracteriza a obra da escritora.

O modo de vida – a um só tempo familiar e estranho – é apresentado ao leitor numa linguagem essencialmente lúdica, pois, para cada sistema de organização, há um critério de ordenação, seja por ordem alfabética, tamanho, cor, formato, gênero, etc. Ordenação que rege até mesmo a relação das pessoas com o tempo e com o mundo que as cerca:

"Foi contando as coisas que via pelo caminho. Dois gatos, três galinhas, cinco cachorros, quinze andorinhas. Vinte e cinco bichos. Sendo sete mamíferos e dezoito aves. Os cacoetecos eram assim, tinham a mania de contar e classificar tudo o que viam". (p. 11)

A linguagem verbal e visual da narrativa se coloca em primeiro plano para o leitor perceber que a história está colada ao modo como é contada. A narrativa verbal é um convidativo jogo simbólico reforçado pelo caráter lúdico e interativo das ilustrações.

No percurso de descobertas linguísticas e visuais, a simples troca de letras – 'Trufas' por 'Trutas' – pode alterar os rumos da história. A linguagem desponta assim como a mais evidente personagem dessa história um pouco mais complicada. A cidade se transforma, passando do estado da mesmice, do conhecido, do previsível, para o estado da novidade, do desconhecido:

"A pequena cidade de Cacoete já não era mais a mesma. Suas ruas, agora, se alinhavam numa tortuosa ordem desalfabética." (p.30)

Com toda essa transformação, não podia ficar de fora a escola, lugar por excelência da manutenção da ordem e do apreço a classificações. Até mesmo as tradicionais disciplinas escolares cacoetecas mudaram "para sempre":

"A matemática ficou cheia de problemas. Em vez de multiplicar e dividir, agora se desmultiplicava e duvidava. Os números não eram mais inteiros, eram despedaçados. O estudo de línguas tinha mudado. Além do cacoetês, agora estudavam língua-de-gato, língua de sogra e língua-de-trapo. Complicou." (p.28)

Texto verbal e texto visual se encontram casados na história. Na leitura, nada é em vão, nem mesmo os números ao pé da página deixam de dizer alguma coisa, de acrescentar uma ideia divertida. Os leitores, com ou sem cacoetes, poderão, por meio dessa proposta lúdica, repensar a vida e suas regras que muitas vezes impedem de inventar e criar outros modos de viver e aprender. Essa é uma história que, com certeza, agradaria às crianças que se encontram em fase de alfabetização, mas que ainda encontram alguma dificuldade para ler de cabo a rabo o texto todo. Aqui a mediação se voltaria ao desempenho da leitura em voz alta por um adulto, com o apoio das ilustrações nada ranzinzas ou prontas demais.

Quando as imagens contam a história: para ler sozinho?

Publicada no início da década de 90, a Coleção *As meninas* comprova que o gênero da literatura para crianças e jovens que não conta com o texto verbal não deve ser associado à incapacidade de ler o código escrito. Dentro da categoria genérica 'livro de imagem', encontramos endereçamentos vários, com níveis de complexidade também variados, não vinculados apenas à capacidade de o leitor construir sentidos, ao prescindir do texto verbal. Longe disso, alguns deles exigem uma participação do leitor, que, com a sua familiaridade com outras narrativas, é incitado a relacionar elementos e textos que a narrativa visual retoma ou sugere. A temática pode também exigir conhecimentos de vida ou de mundo como condição para a cooperação ativa na construção de sentidos.

Quando ainda não sabe ler, mas conta a história que vê desenhada na sequência das páginas, o "leitor" já mostra um conhecimento narrativo que pressupõe ter ouvido histórias com textos verbais. É comum usar expressões típicas desse repertório adquirido, tais como: "era uma vez..." ou "foram felizes...", inventar diálogos, descrever as cenas. Quando já iniciou o processo de alfabetização, ao ler as narrativas visuais, a criança fica estimulada a escrever o texto verbal para aquela história só "ilustrada".

No caso do livro **Catarina e Josefina**, verifica-se como um livro de imagem pode ser estimulante tanto para crianças que, já dominando elementos de construção narrativa, conhecimento concomitante ou mesmo anterior à aquisição do sistema alfabético de escrita, são levadas a criar um texto verbal para as imagens em sequência, como para aquelas que apreendem o modo de ser narrativo das imagens ordenadas no fio do tempo, situadas no espaço, em que figuram as personagens e sua história. Para "ler sozinho" – alfabetizado ou não – há um caminho a ser percorrido pelo leitor que sempre pressupõe conhecimento mediado.

Para tratar da construção narrativa por crianças que aprendem a ler, mas já conhecem histórias contadas, analisarei um livro de imagens que foi lido por uma criança, em fase de alfabetização. A criança, na época com sete anos, em situação não escolar de leitura e sem qualquer mediação de adultos, escreveu uma história para a narrativa de imagens, de Eva Furnari.

A criança que leu o livro e registrou por escrito a história que as imagens lhe contavam encontrava-se em pleno processo de alfabetização. Pode-se dizer que a criança já estava "alfabética" e enfrentava, naquele momento, o domínio das convenções ortográficas da língua, como veremos na análise. A nossa pequena

leitora/escritora passava por dificuldades próprias do processo de apropriação do sistema da escrita, mas, simultaneamente a esse enfrentamento, convivia com práticas de letramento, entre as quais, as literárias, no contexto escolar e no contexto familiar. Este trabalho reforça, assim, a perspectiva da alfabetização que supõe uma relação com o processo de letramento (SOARES, 2003).

A criança do nosso exemplo revela um grande domínio de elementos de construção narrativa e cria um texto verbal para as imagens em sequência, ordenadas no fio do tempo, situadas no espaço, em que figuram as personagens e sua trama. Vejamos, então, uma leitura/escrita de **Catarina e Josefina** por uma pequena neo-leitora chamada Tetê.

" Catarina estava imdo acanpar e acho um lugar lindo debaicho do morro."

O livro de imagens da pequena leitora ganhou um texto verbal porque ela, com o conhecimento que tinha sobre livros, achou por bem escrever a história, partilhando, assim, a autoria, já que as imagens faziam esse convite. Cada fragmento da história escrita foi registrado no alto da página, geralmente no espaço em branco do céu, de modo a não comprometer a integridade das imagens, num diálogo respeitoso. Mais que os desvios, interessa-nos, no texto de Tetê, o que ela já sabia a respeito do sistema da escrita, e mais do que isso, o que ela já havia internalizado sobre o modo de se estruturar uma narrativa. Em relação à apropriação da escrita, nota-se que a leitora/escritora já se encontra na fase alfabética e começa a compreender que o nosso sistema de escrita é também ortográfico, ou seja, é regido por algumas convenções, pois nem sempre as correspondências grafema/fonema ou letra/som são as mesmas. Nesse sentido, os conflitos sobre como escrever determinadas palavras ficam bem visíveis já na primeira frase da história: quando usar m ou n? ch ou x? A escrita é uma representação da fala: então usa-se acho ou achou? No que diz respeito à construção narrativa e aos conhecimentos que a Tetê já construiu sobre isso, temos, nesse início de história, elementos fundamentais para que ela se sustente de pé: a apresentação de uma personagem, a ação transcorrida marcada pelo tempo verbal, atrelada à ideia de continuidade e movimento que ele sugere e a descrição do lugar onde se desenvolve a cena. Temos, portanto, personagem, passagem do tempo e espaço.

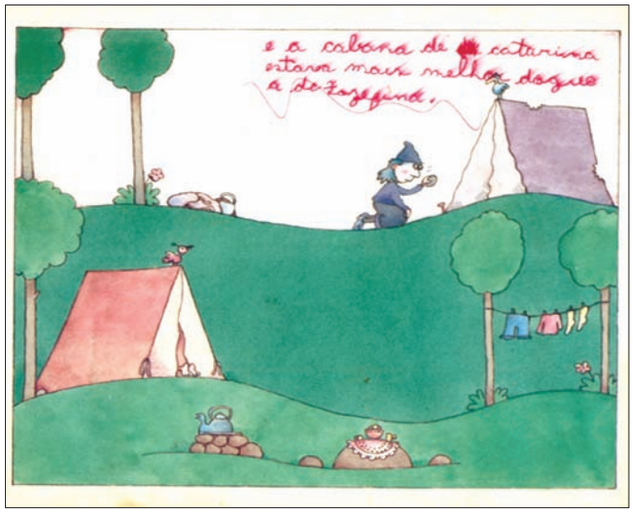
“ e já estava montado a cabana.”

Ao virar a página, interessa à Tetê dar continuidade ao fluxo da narrativa. Em primeiro lugar, utilizando o elemento de coesão "e", responsável pela articulação das ações no tempo. Mais uma vez a escolha de um tempo verbal que indica continuidade e movimento e anuncia uma simultaneidade de ações que será apresentada na próxima página, quando entrará em cena uma outra personagem.

" e Fozefina chegando ea montar ssua cabana."

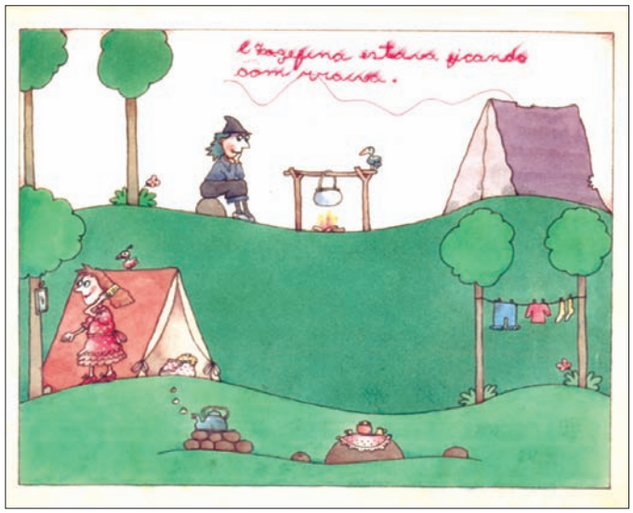
São bem evidentes neste trecho as soluções encontradas por Tetê para os dilemas ortográficos. Interessante notar que as únicas palavras da narrativa são aquelas que aparecem no título e dão nome às personagens: Catarina e Josefina. Não há indicações de quem é uma e quem é outra. A ordem em que aparecem os nomes no título, relacionada à ordem de entrada das personagens na narrativa visual, parece ter sido o critério de nomeação da leitora/escritora. Nesta página, nota-se, em relação ao nome da nova personagem, uma confusão entre os desenhos das letras J e F maiúsculos, o que é natural, pois, na sua forma cursiva, as duas letras têm alguma semelhança. A troca do "s" por "z" em "Fozefina" indica o reconhecimento de equivalências para essas duas representações de um determinado som. Pode-se dizer que, quanto aos conflitos ortográficos, o texto mostra uma intensa reflexão da criança sobre como escrever determinados sons. No caso do "ea" por "ia", a hipótese mostra que ela reconhece o duplo valor sonoro do "e", mas ainda não sabe que isso ocorre em contexto de final de palavra. E no caso do emprego dos dois "ss" em início de palavra, ela faz analogia com a correspondência sonora em interior de palavra. Há, portanto, uma lógica nessas escolhas. Quanto à estrutura narrativa, o fluxo não se rompe. Mais uma vez comparece o elemento de coesão "e" que liga uma cena à outra. O tempo verbal recupera o que o olho vê entre uma cena e outra: quando aparece a

nova personagem, a ação da outra personagem já havia se iniciado, e era preciso o movimento de chegada (daí o gerúndio) que antecede a ação de montar a cabana. Na verdade, projetam-se na breve frase duas ações: uma que indica o presente e outra, o futuro. O que a personagem estava fazendo e o que ia fazer em seguida.



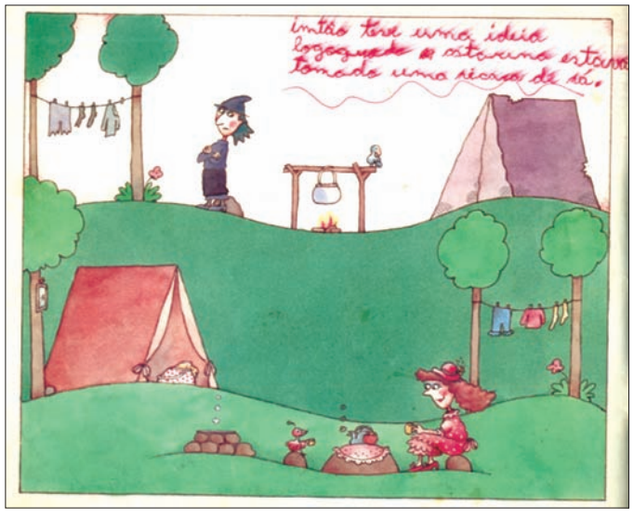
" e a cabana de catarina estava mais melhor doque a da Fozefina."

À medida que avançamos na narrativa, percebemos que algumas escolhas linguísticas se repetem e essa repetição contribui significativamente para assegurar a coerência do texto. A criança tem uma boa percepção de limites de palavras, separando-as por espaços como convém. É interessante a ocorrência da expressão formada por duas palavras que, para a criança, é uma palavra só: "doque". Nota-se que isso ocorre com duas palavras que são preposição e conjunção, palavras às quais não se atribui um significado. Elas permitem a realização da comparação pretendida pela escritora, que agora passa a lidar, na sua narrativa, com duas cenas, duas personagens, com simultaneidades. Recursos linguísticos mais complexos, tal como o empregado – *a cabana de catarina estava mais melhor doque a de Fozefina* – permitem concatenar ações de diferentes personagens no tempo e no espaço.



“ e Fozefina estava ficando com rraiva.”

Cria-se, na página acima, o clima que resultará numa ação clímax da história. A criança soube captar a força do olhar de Josefina que domina a cena, daí optou por centrar-se na “rraiva” de Josefina. A personagem confabula, pensa, arquiteta uma ação que será desferida contra a outra personagem que observa calmamente.



“ imtão teve uma ideia logoquado a catarina estava tomado uma xícara de xá.”

Nessa passagem, a criança faz a opção por um outro elemento coesivo – “imtão” –, e essa escolha intensifica o clímax que está por vir. Há, nesse período, uma complexidade na relação entre as orações que querem indicar duas ações simultâneas: “teve uma ideia” e “estava tomado uma xícara de xá”. Mais uma vez, destaca-se a junção de duas palavras que cumprem uma função estrutural, para que se alcance a concatenação dessas ações: “logoquado”.

“ então jogou sua mágica sobri catarina.”

Nota-se que aqui o elemento responsável pela coesão aparece com outra grafia, o que indica uma oscilação entre possibilidades de representação gráfica para os sons dessa palavra de coesão sequencial. A coesão é construída também pela não repetição do sujeito de “jogou”, que já vem mostrado pela terminação verbal: (Josefina) jogou. É interessante a escolha da palavra ‘jogar’ nesse contexto, no sentido de atirar, lançar, como no jogo de bola. Observa-se, ainda, a propriedade do uso da preposição “sobri”, que torna a ação ainda mais forte e tensa. A criança sabe – sem a clara consciência disso – que escolher entre “jogou sua mágica sobre” ou “jogou sua mágica em” produz efeitos diferentes.

“ catarina moreu de raiva.”

No decorrer da história contada por Tetê, continua a prevalecer a boa distribuição de texto por página. Captam-se, assim, relevâncias que permitem a continuidade da narrativa. Na página anterior, mais um índice de reflexão sobre correspondências entre sons e letras. Reforça-se, assim, que a criança ainda não sabe das convenções que dizem dos contextos de uso de 'r' ou 'rr' para som forte ou fraco. Mas já faz analogias.

" iainda catarina ofereseu um vitido e uma cabana."

Para esta cena, a criança mostrou um conhecimento sofisticado sobre a língua. O "iainda" articula dois elementos que mostram um grau de complexidade na compreensão da narrativa visual, para o qual devem ser criadas soluções na escrita. Há, na expressão, o elemento de ligação entre as ações, o "i," mas há também uma articulação lógica que se entende como uma concessão: 'apesar de tudo isso', Catarina ofereceu um vestido e uma cabana a Josefina. Há uma coerência interna na escrita da criança ligada à construção dessas duas personagens.

" e Fozefina ispere-metar o vistido."

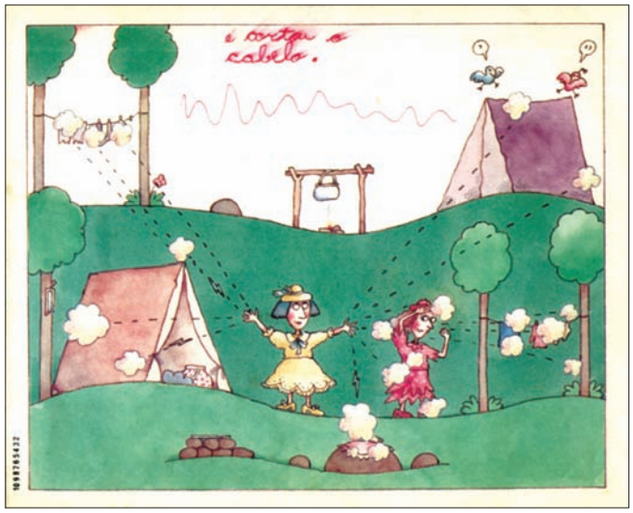
As duas personagens agora se encontram no mesmo nível. Elas se aproximam. A escrita da criança permanece no alto da página, separada das duas cenas, os dois morros, em níveis diferentes, e vem separada por uma linha ondulada como se também estivesse acima de um morro. Quanto às dificuldades mostradas no texto anterior, a palavra "isperemetar" chama a atenção tanto pelo modo de representação propriamente dito, como pela escolha do infinitivo – experimentar – que parece apontar a falta de um outro verbo que, com ele, daria a ideia de continuidade: ia experimentar?

" e a cabana de catarina tambem ficou feia."

A partir desta página, a criança começa a ler as imagens de maneira mais solta. A "cabana" de Catarina já havia ficado "feia" algumas páginas atrás, mas isso não havia ainda sido mencionado no texto. Preocupa à criança, agora que as personagens se aproximam amistosamente, resolver o problema da feiura das cabanas que não foi resolvido. Este talvez seja o motivo do rompimento com o fluxo da narrativa que acontece no texto da Tetê, nesse momento.

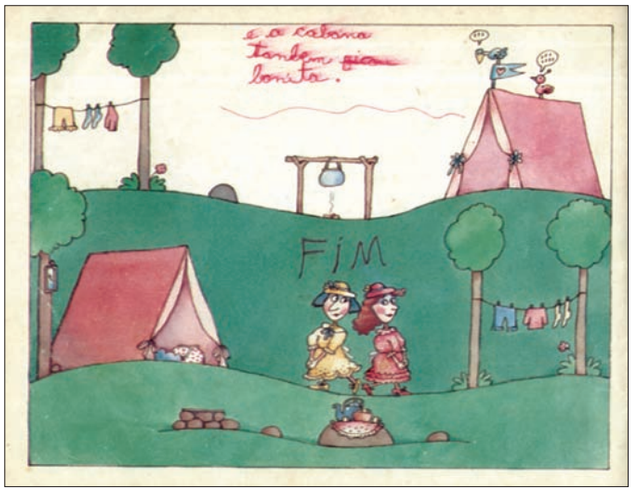
“ e Josefina pos o vistido e o chapeu.”

A criança percebe o rompimento e retoma o fluxo da narrativa na cena seguinte. Pôr o vestido e o chapéu sela a amizade entre as personagens.



“ e cortou o cabelo.”

Faltou um detalhe, recuperado na página seguinte: o corte do cabelo. A criança não registra a ação posterior de Josefina; ela conta aqui com o apoio das imagens mostradas.



“ e a cabana também ficou bonita. FIM“

Na última cena, Tetê encontra a solução para o grande problema que ainda não havia sido resolvido e ainda a incomodava: “as cabanas” também precisavam de um final feliz. O FIM, em caixa-alta, impresso perto das personagens, afasta-se do lugar onde se localiza a história que está sendo escrita por Tetê para dentro da cena. Unindo o fim dos dois textos – a narrativa visual e a narrativa verbal –, de autorias diferentes, que terminam ali.

Algumas considerações finais

Pavimentar bem o caminho do letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana. Por mais fáceis e simples que sejam as histórias, elas sempre requerem algum ensinamento, que vai desde o modo como pegar o livro, passar as páginas; desde as indicações sobre a direção da escrita nos livros, sobre a ordenação sequencial que indica um fluxo narrativo – seja livro de imagens, seja texto verbal e visual – daí a aposta, no que a princípio parece ser um exagero, em se produzirem livros para bebês.

A autonomia do leitor é uma conquista contínua, que não se separa definitivamente das mediações. Por mais experientes que sejam os leitores, eles sempre

participam de processos mediados, condição movida pelos desafios que os textos – e aqui nos interessam de perto os literários – nos colocam. O simples, na literatura infantil, não pode ser confundido com o banal, que segue os moldes de uma produção que não respeita a inteligência infantil, em nome do favorecimento de leitura autônoma, sem a mediação de um adulto. Sem repetir fórmulas ou facilitar a linguagem, a simplicidade na literatura para crianças pode propor desafios em direção a uma travessia para a autonomia, ao produzir estímulos que assegurem a continuidade do processo de formação de leitores apenas iniciado.

Referências Bibliográficas

FURNARI, Eva. *Catarina e Josefina.* Belo Horizonte: Formato, 1990.

FURNARI, Eva. *Cacoete.* São Paulo: Ática, 2005.

FURNARI, Eva. *Zig Zag.* São Paulo: Global, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. Belo Horizonte, Presença Pedagógica, Editora Dimensão, v. 9, Jul./Ago. 2003.

3.2 | Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil

Juanice de Oliveira Vasconcelos
Eliana Pereira Araújo*

As atividades relatadas foram desenvolvidas na Escola Municipal Dona Marucas, da rede municipal da cidade de Lagoa Santa/MG, com crianças de 5/6 anos, ao longo do ano de 2008, em uma turma com 22 alunos, pela professora Juanice de Oliveira Vasconcelos, e com o apoio e a colaboração da professora participante do Núcleo de Alfabetização e Letramento do município, Eliana Pereira Araújo.

Partimos do princípio da importância do trabalho com a literatura na infância e da contribuição que esse trabalho traz para a aquisição da leitura e da escrita. Procuramos, sempre, incentivar o manuseio de livros de diferentes gêneros textuais e o convívio com diferentes portadores de textos, para melhor compreensão do uso social da escrita.

Em nossa sala de aula, temos um cantinho de leitura com diversos portadores: convites, calendário, guia comercial da cidade, histórias em quadrinhos, livros de receitas, fábulas, poesias, contos de fadas, livros de imagem e muitos outros, que os alunos podem manusear, ler, explorar durante o período de aula. Além desse cantinho, todos os dias as crianças ouvem uma história, ora lida, ora contada, ora gravada em CD.

Observando a turma, percebemos que, mesmo tendo contato com uma variedade de material escrito, os alunos ainda não conseguiam identificar o objetivo e as características de outros gêneros textuais que não fossem histórias. Resolvemos, então, trabalhar com o livro *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Alberg, da editora Companhia das Letrinhas, que proporciona diversas situações de uso de diferentes gêneros aliados aos contos de fadas, o que possibilitaria às crianças, de uma forma muito prazerosa, o contato com uma variedade de textos que circulam na sociedade.

A primeira etapa do trabalho foi uma sondagem para saber se todos os alunos conheciam todas as histórias citadas no livro; percebemos que nem todas eram conhecidas e que algumas crianças conheciam finais diferentes para a mesma história.

Decidimos, então, recontar as histórias, discutindo os diferentes finais, à medida que íamos realizando a leitura do livro *O carteiro chegou*; para isso, quando contávamos ou relembrávamos uma história, procurávamos fazê-lo

* **Juanice de Oliveira Vasconcelos e Eliana Pereira Araújo**. Professoras da Rede Municipal de Lagoa Santa, Minas Gerais.

usando diferentes versões. Depois de cada história, abríamos o envelope com a correspondência entregue pelo carteiro à personagem da história.

O primeiro envelope é uma carta de Cachinhos Dourados pedindo desculpas à família dos ursos. Analisamos a estrutura da carta e sua intencionalidade; logo surgiu a vontade de escrevermos nós também uma carta para a turma vizinha, pois os alunos, em um outro momento, tinham manifestado o desejo de cantar para aquelas crianças a música "De olhos vermelhos" de que eles gostavam muito, e a carta foi vista como um recurso para comunicar o interesse de apresentar a música, sugerindo o dia e a hora. Assim foi feito.

A próxima história no livro é a de João e Maria; o carteiro entrega à bruxa um panfleto de propaganda de artigos para bruxa. A partir dele, fizemos uma lista de objetos que uma bruxa usa e, ao compararmos a lista com os artigos oferecidos no panfleto, vimos que a loja não oferecia chapéu de bruxa. Criamos, então, o nosso panfleto de oferta de chapéus de bruxa, com diversos modelos.

Em relação à história de João e o pé de feijão, o carteiro leva para o gigante um cartão postal enviado por João, em viagem de turismo com o dinheiro fornecido pela galinha de ovos de ouro. Trabalhar com o cartão postal não foi fácil, porque é um gênero e portador muito ausente na vida das crianças; levou algum tempo para que compreendessem seus objetivos e características, mas quando isso aconteceu, foi mágico!

Nessa mesma ocasião, estávamos, em outros momentos, trabalhando com o poema "As Borboletas", de Vinicius de Morais, e as crianças tinham feito muitas borboletas que foram espalhadas pelo jardim da escola; tínhamos tirado algumas fotos, e quando as crianças contemplaram, em sala, a "obra de arte" que tinham feito, uma delas propôs fazermos com uma das fotos um cartão postal para enviarmos às crianças de uma creche da rede, para mostrar a elas como era bonita e legal a nossa escola, já que a maioria das crianças dessa creche são direcionadas para a nossa escola.

A personagem seguinte, no livro *O carteiro chegou*, é Cinderela; o carteiro entrega a ela um ofício de uma editora que pretende publicar um livro com a história dela, vindo junto o livrinho, para que ela dê sua autorização. A turma propôs escrever também um livro, e escolheu a história de Cachinhos Dourados para confecção de um livrão, com desenhos e texto deles, o que foi feito.

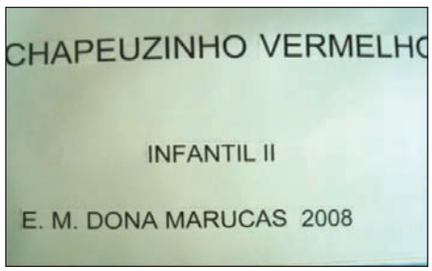
A seguir, o carteiro entrega ao Sr. Lobo Mau uma carta do advogado de Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos, comunicando providências que iam ser tomadas

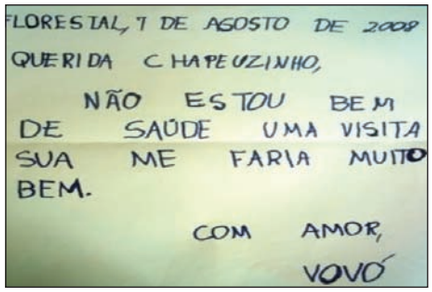
contra as maldades que ele tinha praticado. Desta vez, votamos em sala qual a pena que o Lobo deveria cumprir por todas as maldades cometidas, e escrevemos uma carta para ser enviada ao Lobo; desta vez, demos uma atenção especial à escrita do endereçamento no envelope.

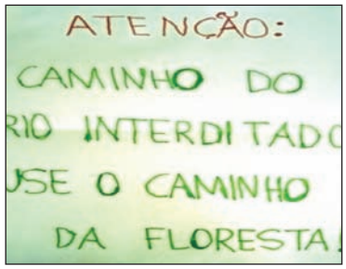
A última carta que o carteiro entrega é um cartão de aniversário que Chapeuzinho Vermelho envia para Cachinhos Dourados, que está comemorando mais um ano de vida, e junto manda uma nota – um "dinheirinho" – como presente. Os alunos trouxeram várias notas com as quais trabalhamos números e quantidades; além disso, construímos uma receita de gelatina que seria uma guloseima a ser servida na festa de aniversário.

A segunda etapa do trabalho com o livro *O carteiro chegou* foi a pintura das histórias em tecido. Cada história foi dividida em três partes: o início, o meio e o fim, o que levou as crianças a perceberem a estrutura de uma narrativa. Votamos cenas para serem desenhadas e pintadas para cada parte. Cada criança recebeu um quadrado de tecido, desenhou e depois pintou sua cena com tinta para tecido; levamos os quadrados para uma costureira que juntou os retalhos na ordem adequada, colocou uma borda com uma chita bem colorida e alegre, formando, assim, uma linda colcha para a nossa sala: todas as vezes que buscávamos livros no nosso cantinho de leitura, nós a utilizávamos para forrar o chão e deitávamos sobre ela.

A terceira e última atividade com base no livro *O Carteiro Chegou* foi a criação de uma outra versão para a história de Chapeuzinho Vermelho, levando as crianças a participarem da escrita de um livro. A história começa quando Chapeuzinho Vermelho recebe uma carta da vovó, comunicando que ela não estava muito bem de saúde. A partir daí, surgiu um livro com: a lista das guloseimas de que a vovó mais gostava; um cartaz informativo que Chapeuzinho encontra no meio do caminho, na floresta; um mapa para chegar à casa da vovó; um bilhete que a vovó deixara na porta de sua casa para Chapeuzinho; a lista de telefones que Chapeuzinho consultou para pedir ajuda; a lista de convidados que iriam participar da festa de comemoração da prisão do lobo; a receita do delicioso bolo da vovó; e, finalizando, uma nova versão da música cantada por Chapeuzinho Vermelho. O resultado foi surpreendente! Do início ao fim da história, as crianças tinham uma situação a resolver e uma nova possibilidade de escrita.



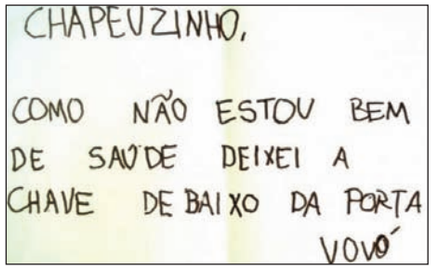


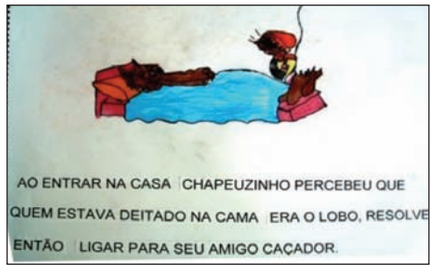


NO CAMINHO, CHAPEUZINHO ENCONTROU UM CARTAZ INFORMATIVO E TEVE QUE MUDAR SEU CAMINHO.

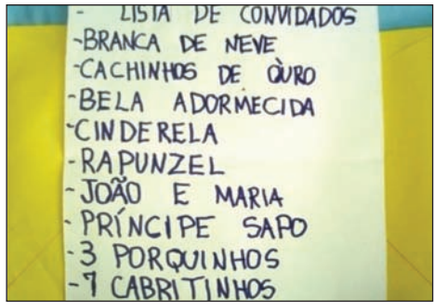
O LOBO QUE ANDAVA PELA FLORESTA, DISFARSOU-SE DE CORDEIRO E ENTREGOU UM MAPA COM UM ATALHO PARA CHEGAR ATÉ A CASA DA VOVÓ.

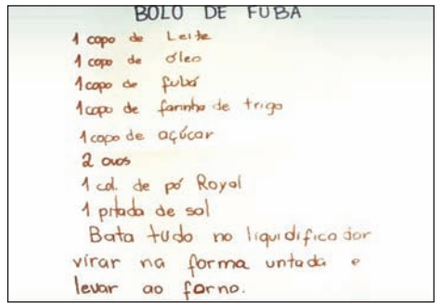
CHEGANDO A CASA DA VOVÓ, CHAPEUZINHO ENCONTRO UM BILHETE, PREGADO NA PORTA.

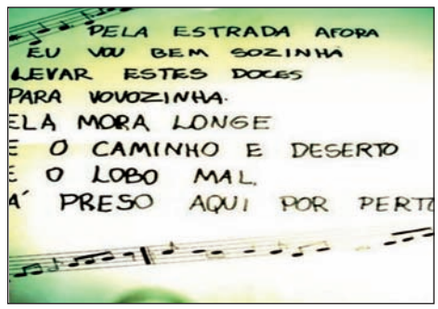



AO ENTRAR NA CASA CHAPEUZINHO PERCEBEU QUE QUEM ESTAVA DEITADO NA CAMA ERA O LOBO, RESOLVE ENTÃO LIGAR PARA SEU AMIGO CAÇADOR.

PARA COMEMORAR A PRISÃO DO LOBO CHAPEUZINHO DEU UMA GRANDE FESTA, FEZ UMA LISTA DE CONVIDADOS PARA NÃO SE ESQUECER DE NENHUM AMIGO







Em síntese: foi desenvolvido um trabalho com textos literários, em que os contos de fadas foram também base para o conhecimento e o uso de vários gêneros e portadores de textos, e as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar experiências em que desempenharam o papel ora de leitores, ora de escritores, mesmo antes de estarem convencionalmente alfabetizadas.

3.3 | O Jogo Linguístico: brincando com as hipóteses das crianças

Arlete Alves Corrêa*

Em meados dos anos 90, tive a oportunidade de estudar Linguística por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse processo de formação, aprofundei meus conhecimentos sobre Fonética e Fonologia, o que me levou a pensar na possibilidade de elaborar um procedimento de ensino voltado para o processo de alfabetização, apoiado nos estudos sobre análise fonológica.

Iniciei, então, uma investigação didática, planejando um roteiro de perguntas direcionadas a um grupo de crianças que apresentavam diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita. As crianças foram reagrupadas por níveis próximos de acordo com suas hipóteses e conhecimentos sobre a língua[14], formando-se, assim, pequenos grupos: o grupo de crianças que revelavam hipótese pré-silábica, o grupo de crianças que revelavam hipóteses silábicas e o grupo de crianças que revelavam hipótese alfabética.

Para cada grupo de crianças eram dirigidas perguntas sobre sílabas orais (iniciais, finais e mediais) e letras (sons das letras: iniciais, finais e mediais), dentro de uma determinada palavra. Por exemplo, crianças que ainda não faziam relação entre aliterações, rimas e não percebiam a pauta sonora das palavras eram questionadas com as seguintes perguntas:

- Há o som PA ou MA na palavra MALA?
- Há o som TÉ ou FÉ na palavra CAFÉ?
- Há o som MI ou LI na palavra COMIDA?

Observe que as perguntas apresentadas às crianças demandavam uma análise fonológica das sílabas, mediada pelas atividades de comparação destas. Depois que as crianças apresentavam suas respostas, as palavras eram registradas no quadro para que elas pudessem ser analisadas na perspectiva de suas formas escritas.

Para as crianças com hipóteses mais avançadas sobre a língua escrita, como, por exemplo, as crianças que apresentavam hipóteses silábicas de escrita, o foco das perguntas passava a ser a letra (correspondência letra/som) na mesma sequência de abordagem: letra inicial, final e medial.

[14] Tais crianças eram previamente diagnosticadas nestas capacidades.

* **CORRÊA, Arlete Alves.** Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e integrante do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

- Há a letra F ou L na palavra FOCA?
- Há a letra I ou U na palavra TATU?
- Há a letra T ou B na palavra CABELO?

Para o grupo de crianças com hipóteses nos níveis silábico-alfabéticos e alfabéticos, as perguntas tinham como unidade de análise os fonemas surdos e sonoros, as consoantes nasais e algumas regularidades.

- Há a letra T ou D na palavra TOMATE?
- Há a letra M ou N na palavra CANETA?
- Há ou não há a letra R na palavra CARTA?
- Há ou não há a letra N na palavra CANTA?

Após realizar o Jogo Linguístico com pequenos grupos de crianças, iniciei o processo de aplicação em turmas de crianças com agrupamento heterogêneo. Pude, então, observar com mais cuidado a forma como as crianças lidavam com essa situação de aprendizagem. Essa observação me permitiu aprimorar os encaminhamentos em sala de aula e a propor um jogo por meio do qual as crianças seriam desafiadas a superar suas hipóteses, cada uma de acordo com seu nível conceitual.

Em que consiste o Jogo Linguístico

O Jogo Linguístico é uma atividade didática que tem como objetivo estimular o processo de compreensão por parte das crianças acerca da língua escrita enquanto sistema de representação. Apesar de ser um procedimento de ensino que emprega uma estratégia lúdica, não pode ser visto apenas como um "jogo de brincar". O Jogo Linguístico exige um rigoroso processo de planejamento por parte da professora. A organização metodológica do jogo, o roteiro prévio a ser elaborado, a rotina com que é proposto em sala de aula, a sequência e a progressão que caracterizam o seu encaminhamento junto às crianças, a avaliação e o registro são elementos fundamentais que devem fazer parte do planejamento pedagógico desse jogo.

A proposta baseia-se na ideia de que a tarefa de analisar palavras orais e escritas deve propiciar ao aprendiz um trabalho cognitivo que o leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras, e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em suas práticas de escrita. Outra ideia que orienta o encaminhamento do Jogo Linguístico junto às

crianças diz respeito à necessidade de se promover a interação entre as crianças para que elas tenham oportunidade de socializar e refletir sobre as hipóteses que constroem ao longo do processo de aquisição da língua escrita. Durante a realização do Jogo, a professora faz perguntas sobre a escrita de palavras, considerando o conhecimento que cada grupo tem a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Essas perguntas geram "problemas" a serem resolvidos cooperativamente entre os membros de uma equipe. Desta forma, elas estimulam as crianças a refletir sobre conflitos que integram o aprendizado da língua escrita. Ao mesmo tempo, é importante assegurar que as regras sejam respeitadas e que os integrantes das outras equipes respeitem o processo e a capacidade das demais equipes. Como veremos a seguir, o Jogo Linguístico não apenas respeita a heterogeneidade da classe em relação à apropriação do sistema de escrita, mas, sobretudo, faz dessa heterogeneidade um pressuposto para a realização da atividade.

Metodologia do Jogo Linguístico

O jogo linguístico segue três etapas:

1. O planejamento por parte da professora;
2. A realização do jogo com as crianças;
3. A avaliação do desempenho demonstrado pelas crianças ao longo do jogo.

Aspectos presentes no planejamento

Primeiro aspecto: avaliação diagnóstica

Para planejar o jogo, é preciso que se realize uma avaliação diagnóstica junto às crianças para identificar o nível conceitual em que se encontram. A professora deverá realizar com cada criança atividades de escrita espontânea a fim de diagnosticar seu nível de escrita. Esta etapa é fundamental para a realização e o sucesso do Jogo. Para maior precisão do diagnóstico, é importante que seja solicitado às crianças que escrevam palavras com sílabas canônicas e palavras com sílabas não canônicas.

Metodologia: planejamento da professora

Exemplo de diagnóstico para os níves de escrita - palavras canônicas

Diagnóstico do nível de escrita

Escola ..... Ano / Série ..... Data: .....

Turma ..... Professora ..... Aluno .....

Palavras do Exercício:

Primeira coluna	Segunda coluna
macaco	camelo
pato	gato
lobo	coruja
cavalo	sapo
pato	jacaré

O exercício anterior é conhecido como auto-ditado porque as crianças são solicitadas a escreverem palavras a partir do reconhecimento de figuras. Nesta situação, elas precisam voltar suas atenções para a palavra a ser escrita sem contar com a pronúncia da palavra feita pela professora – o que geralmente acontece no exercício mais comum de ditado. No entanto, a professora precisa saber que palavras a criança teve a intenção de escrever para cada figura. Caso contrário, corre-se o risco de fazer uma análise inadequada da escrita produzida pela criança. Uma maneira de controlar esse problema é assegurar, antes da realização da escrita das palavras pelas crianças, que toda a classe fale em voz alta o nome dos objetos.

Metodologia: planejamento da professora

Exemplo de diagnóstico para os níves de escrita - palavras com sílabas não-canônicas

Diagnóstico do nível de escrita

Escola ..... Ano / Série ..... Data: .....

Turma ..... Professora ..... Aluno .....

Palavras do Exercício:

Primeira coluna	Segunda coluna
porta	carro
ovelha	prato
galinha	balão
poste	queijo
morango	foguete

Segundo aspecto: divisão das equipes

A partir do diagnóstico, a professora deverá dividir a turma em três equipes de acordo com os níveis conceituais das crianças em relação à língua escrita. Provavelmente, o número de crianças para cada equipe será diferente. Esta situação não afetará a realização do Jogo. Não há regras rígidas para a organização da turma em equipes, pois a composição das equipes vai depender das características dos alunos e da turma como um todo em relação à apropriação do sistema de escrita. O importante é constituir cada equipe com crianças cujo nível de escrita seja o mais próximo possível, favorecendo que o conflito gerado pela pergunta do jogo seja um desafio para todas as crianças da equipe.

Equipe	Conhecimento sobre escrita
Equipe A	(A) Menor
Equipe B	(B) Intermediário
Equipe C	(C) Maior

Exemplos de organização das equipes:

Equipe	Níveis de escrita dos alunos
A	pré-silábico
B	silábico
C	silábico-alfabético e alfabético

Equipes	Níveis de escrita dos alunos
A	pré-silábico e silábico quantitativo
B	silábico qualitativo e silábico alfabético
C	alfabético

Terceiro aspecto: definição do momento do Jogo

É necessário planejar um tempo na rotina diária semanal para a realização do Jogo. Após algumas aulas realizando o Jogo, as crianças adquirem autonomia e o Jogo ganha agilidade. O tempo médio de duração deverá ser de 20 minutos.

- Realizar o Jogo no início da aula (entrada dos alunos), antes dos materiais serem tirados da mochila;
- Realizar o Jogo 3 a 4 vezes por semana.

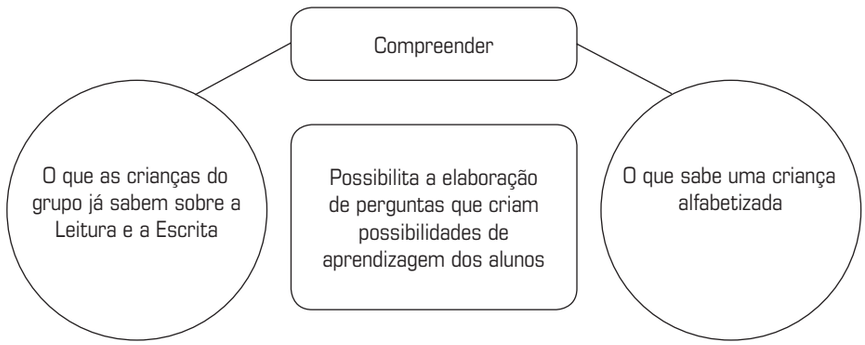
Quarto aspecto: o roteiro de perguntas

A professora deverá elaborar um roteiro com três perguntas a serem propostas para cada equipe. Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
A (pré-silábico)	Tem MA ou FA na palavra MATA?
	Tem BO ou CO na palavra COLA?
	Tem JU ou LU na palavra CAJU?

O planejamento prévio das perguntas é um fator muito importante para o sucesso do Jogo em sala de aula. A elaboração adequada destas perguntas é a ESSÊNCIA do Jogo Linguístico. Essa elaboração vai depender, em primeiro lugar, da representação que a professora tem sobre o que sabe uma criança alfabetizada – seu entendimento sobre quais seriam as capacidades, as vivências e o valor assumidos por uma criança que domina a língua escrita. E, em segundo lugar, vai depender da identificação que é feita por ela do nível conceitual em que as crianças se encontram – resultado da análise das produções das crianças em sala de aula e na avaliação diagnóstica.

A elaboração adequada das perguntas a serem feitas a cada grupo é a essência do Jogo Linguístico



Orientações para elaborar as perguntas do Jogo

1. Grupo de crianças que demonstram hipótese pré-silábica

Para o grupo de crianças que demonstram hipótese pré-silábica em suas escritas, as perguntas devem abordar a correspondência entre a fala e a escrita no nível da sílaba. Nesta fase do jogo, deve-se iniciar o trabalho com as sílabas iniciais, depois as finais e, por último, as mediais.

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- P, B, F, V, T, D, R, L, M, N, X e Z (acompanhadas de vogais)
- S, C, J, e G (acompanhadas das vogais A, O e U)
- Trabalhar com sílabas canônicas ou regidas por regras contextuais.

Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
A pré-silábico	Tem o som BA ou MA na palavra MALA?
	Tem o som TI ou FI na palavra CANTIGA?
	Tem o som LO ou RO na palavra RODA?
	Tem o som SA ou VA na palavra LAVA?

Aos poucos, a professora deve introduzir as perguntas que exploram pares de sílabas que permitam o trabalho das crianças com as consoantes surdas e sonoras, consoantes nasais e outras. Veja os pares abaixo:

- F/V
- T/D
- P/B
- X/Z
- M/N
- C/G
- C/S
- G/J

2. Grupo de crianças que demonstram hipótese silábico-alfabética e alfabética

Para o grupo de crianças que demonstram hipótese silábico-alfabética e alfabética em suas escritas, as perguntas devem abordar a correspondência entre a fala e a escrita no nível da relação letra/som.

Primeiro exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
B ou C (silábico-alfabético e alfabético)	Tem a letra B ou P na palavra CAPELA?
	Tem a letra C ou G na palavra LAGOA?
	Tem a letra H ou G na palavra GAROTA?
	Tem a letra N ou M na palavra CAMISA?

Segundo exemplo - perguntas para os alunos perceberem as marcas da nasalidade ("N" no final da sílaba), do "R" no final de sílaba, do "S" no final de sílaba e do "NH" e "LH":

Equipe/Nível	Perguntas
B ou C	Tem ou não tem a letra "R" na palavra CARTA?
(silábico-alfabético e alfabético)	Tem ou não tem a letra "N" na palavra PONTE?
	Tem ou não tem a letra "S" na palavra PASTA?
	Tem ou não tem as letras "LH" na palavra TELHADO?

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- **B, C, D, F, G, J, L, M, N, P, R, S, T, V, X, Z;**
- Dígrafos **LH** e **NH**;
- "**R**" no final de sílaba;
- "**S**" no final de sílaba;
- "**N**" no final de sílaba.

3. Grupo de crianças que demonstram compreender a natureza alfabética da escrita e em processo de domínio da ortografia

Com relação ao grupo de crianças que demonstram compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, tem-se como meta o domínio progressivo da ortografia. Para esse grupo, as perguntas devem abordar as correspondências regulares.

Exemplo:

Equipe/Nível	Perguntas
C (alfabético ortográfico)	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra BARRO?
	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra RODA?
	Tem um "R" ou dois "RR" na palavra CARACOL?
	Tem as letras "QU" ou "GU" na palavra FOGUETE?
	Tem as letras "QU" ou "GU" na palavra QUILO?
	Tem "M" ou "N" na palavra CAMPO?
	Tem "M" ou "N" na palavra JARDIM?
	Tem um "S" ou dois "SS" na palavra PÁSSARO?
	Tem um "S" ou dois "SS" na palavra ROSA?

Correspondências a serem exploradas nas perguntas dirigidas a esse grupo de crianças:

- Sons do "**R**";
- Dígrafos "**QUA**", "**QUE**", "**QUI**", "**GUA**", "**GUE**", "**GUI**";
- Sílabas "**GE**" e "**GI**";
- Nasalidade;
- "**S**" e "**SS**" entre vogais.

Depois de elaboradas as perguntas, a professora deve organizar um roteiro que oriente o encaminhamento do Jogo em sala de aula.

Jogo Linguístico – roteiro da professora

Data: _____

Equipe/Nível	Perguntas
A (pré-silábico)	Tem BA ou MA na palavra MALA?
	Tem TI ou FI na palavra CANTIGA?
	Tem LO ou RO na palavra RODA?
	Tem SA ou VA na palavra LAVA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Equipe / Nível	Perguntas
B (silábico)	Tem FA ou VA na palavra FADA?
	Tem TI ou DI na palavra MEDIDA?
	Tem GA ou JA na palavra JANELA?
	Tem NI ou MI na palavra COMIDA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Equipe / Nível	Perguntas
C (silábico-alfabético e alfabético)	Tem a letra B ou P na palavra CAPELA?
	Tem a letra C ou G na palavra LAGOA?
	Tem a letra H ou G na palavra GAROTA?
	Tem a letra N ou M na palavra CAMISA?
Alunos	(nomes dos alunos)

Realização do jogo

Primeiro passo: organização da turma

Organizar a turma conforme os três grupos previamente definidos, a partir do diagnóstico do nível de escrita de cada aluno. Para a realização do Jogo, os alunos da mesma equipe devem estar próximos. Conforme a disponibilidade de espaço na sala de aula, o Jogo poderá ser realizado com as crianças sentadas no chão, em rodinha ou nas mesinhas dispostas para o trabalho em pequenos grupos. Isso facilitará a interlocução das crianças em torno da pergunta feita para sua equipe.

Segundo passo: registro no quadro da sala

Dividir o quadro em três colunas. Cada coluna recebe o nome de uma equipe.

Equipe A	Equipe B	Equipe C

Assim que a turma e o quadro estiverem organizados, dar início ao Jogo. De acordo com o planejamento previamente realizado, fazer as perguntas para os alunos. Inicia-se com a pergunta para a equipe A, ou seja, dirige-se à equipe dos alunos com menor conhecimento sobre a escrita. (Vamos imaginar que a equipe A desta turma seja composta por crianças que revelaram hipótese pré-silábica na produção escrita do diagnóstico).

Ao fazer a pergunta para a equipe A, a professora registra no quadro as opções de resposta. Veja um exemplo:

> Equipe A, atenção para a pergunta: "Tem MA ou LA na palavra BOLA"?
>
> E, em seguida, a professora registra no quadro e repete a pergunta, mostrando onde está escrita a sílaba. "Tem MA (mostra a sílaba MA) ou LA (mostra a sílaba LA) na palavra BOLA?"

Equipe A	Equipe B	Equipe C
MA LA		

As crianças da equipe devem se reunir e trocar pontos de vista sobre a pergunta proposta. Após essa troca, a equipe apresenta a sua resposta por consenso ou opinião da maioria.

O momento de interação na equipe é uma oportunidade para que a professora retome com a turma as regras necessárias para o bom andamento do jogo. Em geral, crianças que exercem maior liderança na turma se destacam, ao passo que alunos com perfil mais quieto participam pouco. É importante que a professora faça intervenções, de modo a garantir que todos da equipe reflitam sobre a pergunta proposta.

Depois que a equipe expõe sua resposta, a professora solicita a toda a turma que ajude a escrever a palavra. As crianças soletram enquanto a professora registra a palavra no quadro, no espaço apropriado.

Equipe A	Equipe B	Equipe C
MA LA BOLA		

No momento do registro da palavra no quadro, as crianças com maior conhecimento participam contribuindo com a escrita da palavra. Nesse momento, criam-se oportunidades de aprendizagem para as crianças que ainda não apresentam o nível alfabético.

É interessante que a professora aproveite a oportunidade e promova reflexões entre os alunos. Ex.:

- Quais letras formam a sílaba BO de BOLA?
- Quais outras palavras vocês conhecem que começam com "BO"?

A resposta final da equipe é que determinará a pontuação, sendo 1 ponto para acerto e 0 para erro.

Assim que a 1ª pergunta estiver respondida e corrigida, segue-se com uma pergunta para a equipe B (alunos com conhecimento intermediário) e, por último, para a equipe C (aluno com maior conhecimento). Assim que as três equipes tiverem participado, a primeira rodada é finalizada.

É importante que os alunos da equipe B e, principalmente, da equipe C questionem a professora sobre o nível das perguntas propostas para a equipe A e/ou B, alegando que são mais "fáceis. Nessa hora é interessante que a professora converse com a turma sobre as diferentes formas e ritmos de aprendizagem entre as crianças e sobre a necessidade de que todos contribuam e aprendam uns com os outros.

Dar continuidade ao Jogo, realizando a segunda rodada da mesma forma que a primeira e, assim, sucessivamente, até completar a terceira rodada. Ao final do Jogo, terão sido realizadas nove perguntas, sendo três perguntas para cada equipe. Vence a equipe que obtiver o maior número de pontos ao final do Jogo.

Terminado o jogo, nove palavras estarão registradas no quadro. Os alunos fazem a leitura e a cópia de todas as palavras no caderno.

Avaliação e replanejamento

Durante a realização do Jogo, é importante que a professora faça intervenções junto aos alunos para garantir que as regras sejam cumpridas, assegurando o sucesso da atividade: o aprendizado do aluno. Nas primeiras vezes em que o Jogo é realizado, as intervenções são mais frequentes. Com a constância da atividade na rotina de trabalho, as crianças se habituam às regras e tornam-se mais autônomas. Vale lembrar que, por se tratar de uma atividade lúdica, as crianças gostam de participar e cooperam com o trabalho, favorecendo o aprendizado.

Após o Jogo, a professora deve refletir sobre o desenvolvimento da atividade, redirecionando o planejamento do Jogo nas próximas vezes em que for realizado:

- A pergunta dirigida à equipe ofereceu desafio a todos os alunos? Em caso negativo, o aluno pode passar a integrar uma equipe mais desafiadora (com maior conhecimento sobre a escrita);

- As perguntas foram muito difíceis para cada equipe? Em caso afirmativo, a professora deve ficar atenta ao elaborar as perguntas para o próximo Jogo.
- Todas as equipes estão tendo oportunidade de vencer o Jogo? Em caso negativo, a professora deve reorientar as perguntas que vêm fazendo para as equipes, no sentido de possibilitar que todas vençam (não fazer sempre perguntas muito difíceis para a mesma equipe).
- Periodicamente, a professora deve reavaliar o nível conceitual dos alunos, monitorando a evolução e reorganizando as equipes e as perguntas a serem feitas. Por exemplo, a professora deve ficar atenta ao momento em que o jogo deve mudar da sílaba para a letra.

3.4 | A produção de textos e o desenho na sala de aula.

Kely Cristina Nogueira Souto *

O relato apresentado a seguir descreve e analisa algumas situações de aprendizagem propostas pela professora Miriam, que leciona em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Por meio desse relato, buscaremos refletir sobre as concepções e as intervenções subjacentes à sua prática em sala de aula.

Para a professora Miriam, uma das ações pedagógicas mais significativas na prática de ensino junto às crianças de seis anos é a atividade de desenho. Ao falar sobre a organização do seu trabalho, no início do ano, a professora afirmou que contava com a participação de todas as crianças para compor os painéis da sala. Na sua forma de ver, o ambiente da sala de aula não pode ser organizado exclusivamente pelo professor alfabetizador. A professora explicitou essa concepção ao comentar sobre a organização do espaço escolar no momento em que as crianças são recebidas no início do ano letivo:

> "No início do ano nós tivemos uma semana antes para decorar, arrumar, que no meu entender, com a minha experiência, precisamos sim de uma organização anterior para conhecer pelo menos o que está escrito na ficha do aluno[15]. Quem são esses alunos, onde eles moram, que experiências eles têm, mas o acontecimento, a organização da sala, ah..., isso é com eles. (...) Quando eu recebo os meninos, juntos, nós vamos compondo esse ambiente que é nosso..."

No início do ano letivo, para compor o ambiente da sala de aula, a professora envolveu as crianças em produções de desenhos. Ela orientou as atividades de modo que as crianças soubessem o que e o para que desenhar, deixando claro para a turma qual era a função ou o destino dos desenhos que eles produziriam. Os desenhos poderiam compor capas de trabalhos ou de algum projeto, como também cartões, convites; poderiam ser expostos em painéis da escola, tanto na sala de aula quanto na área externa da sala, no pátio. Essa atitude se constituiu como condição importante que orientava as crianças. Temos, aqui, o sentido da tarefa, o por que, o para que e o para quem desenhar, objetivos que precisam ser previstos no planejamento pedagógico. A professora ressaltou que as crianças pediam constantemente para desenhar:

> "(...) eles têm pedido muito desenho, eu acho que eles já vêm muito com essa cultura de colorir o patinho, o gatinho, assim tudo pronto, e eu não quero... Em hipótese alguma eu dou um desenho para meu aluno colorir a troco de nada".

[15] A Ficha do Aluno, geralmente, compõe o arquivo da escola e possui dados de cada criança. Esses dados são coletados no momento da matrícula. É importante que a escola elabore a ficha de modo a coletar dados que contribuam para o trabalho a ser desenvolvido pela professora. É uma fonte importante de informação sobre a criança.

* **SOUTO, Kely Cristina** Nogueira. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Havia, também, algumas propostas em que o desenho era livre, embora estas não fossem as situações mais recorrentes na turma da professora Miriam. Mesmo nestas situações, o desenho não era visto como uma mera tarefa sem significado. Desenhar tinha um sentido para as crianças e para a turma naquele momento específico. A professora acreditava que a expressão das crianças, por meio do desenho, poderia ser limitada, caso oferecesse apenas desenhos prontos para colorir:

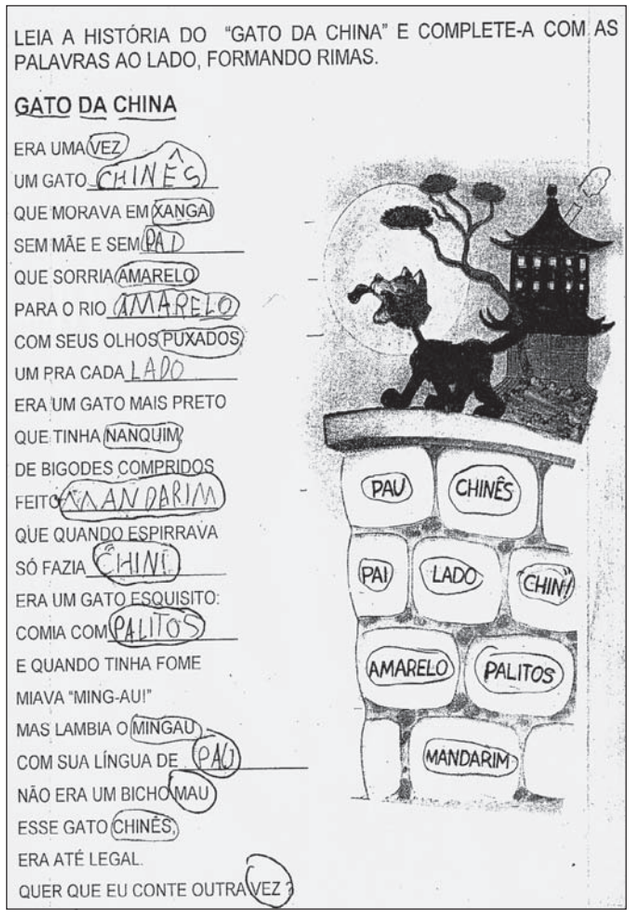
> "Dependendo das experiências anteriores, vivenciadas pelas crianças em outros espaços institucionais, elas podem manifestar desinteresse ou mesmo dizer que não sabem desenhar e, em alguns casos, é possível perceber também que têm apenas o hábito de colorir as matrizes prontas reproduzidas."

Um enfoque que caracteriza a forma como a professora Miriam incorporava a prática do desenho no cotidiano escolar das crianças diz respeito ao fato de as atividades de desenho ocorrerem quase sempre em situações contextualizadas. O trabalho que realizou com o poema "Gato da China", de José Paulo Paes, da editora Ática, é um exemplo de uma situação em que a atividade de desenhar esteve presente de forma contextualizada.

O trabalho realizado com o poema se configurou como uma situação voltada para o eixo da leitura. Priorizou-se o aspecto lúdico do texto, o prazer em ler e a sua compreensão. Outro aspecto importante na exploração do poema "Gato da China' pela professora Miriam foi a entonação de sua leitura para as crianças. Por meio da sua estratégia de leitura oral, a professora fez com que as crianças percebessem as rimas, os sons finais das palavras no poema.

Sabemos que, na leitura de textos rimados, é importante chamar a atenção para a percepção das rimas, pois, por meio delas, as crianças podem identificar os sons semelhantes, evidenciando-se, assim, aspectos sonoros da língua. Como veremos a seguir, a mediação da professora, assegurando a percepção sonora das palavras, foi fundamental para a realização da tarefa posterior.

A tarefa proposta consistia em identificar as palavras que faltavam no texto, no momento em que a professora lia pausadamente. "*Era uma vez, um gato...*" Nesse momento, as crianças deveriam completar respondendo: "*chinês*". O preenchimento dos espaços com as respectivas palavras ocorreu após todo o trabalho da percepção sonora. A professora destacou as palavras no quadro, promovendo situação de leitura de cada uma delas, seguindo a ordem do texto.



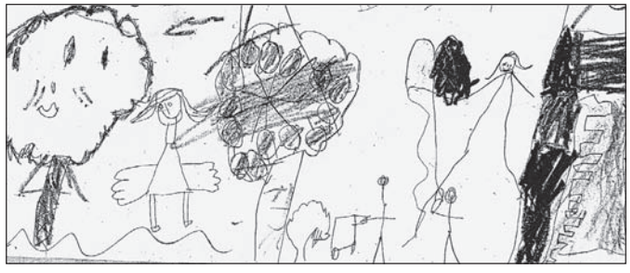
LEIA A HISTÓRIA DO "GATO DA CHINA" E COMPLETE-A COM AS PALAVRAS AO LADO, FORMANDO RIMAS.

GATO DA CHINA

ERA UMA VEZ
UM GATO CHINÊS
QUE MORAVA EM XANGAI
SEM MÃE E SEM PAI
QUE SORRIA AMARELO
PARA O RIO AMARELO
COM SEUS OLHOS PUXADOS
UM PRA CADA LADO
ERA UM GATO MAIS PRETO
QUE TINHA NANQUIM
DE BIGODES COMPRIDOS
FEITO MANDARIM
QUE QUANDO ESPIRRAVA
SÓ FAZIA CHIN!
ERA UM GATO ESQUISITO
COMIA COM PALITOS
E QUANDO TINHA FOME
MIAVA "MING-AU!"
MAS LAMBIA O MINGAU
COM SUA LÍNGUA DE PAU
NÃO ERA UM BICHO MAU
ESSE GATO CHINÊS
ERA ATÉ LEGAL.
QUER QUE EU CONTE OUTRA VEZ?

PAU CHINÊS PAI LADO CHIN! AMARELO PALITOS MANDARIM

A proposta de fazer um desenho contextualizado no tema do poema foi apresentada às crianças no dia seguinte, como uma maneira de se ampliar a atividade de leitura do poema. Assim, após uma releitura coletiva do texto, a professora pediu às crianças que produzissem um desenho que representasse o que elas tinham achado de mais curioso ou o que elas passaram a imaginar a partir da leitura do poema.



"Eu fiz o gato primeiro. Ele é esquisito tem um bigode grande. Depois eu fiz a mãe dele e mais umas pessoas e as árvores. A casa dele é longe." (Mostrou a casa do lado direito da folha.)

O desenho é uma forma de representação que permite à criança demonstrar os seus conhecimentos e sentimentos. Assim ela pode representar o modo como percebeu a situação vivenciada, nesse caso, um poema lido pela professora. Garantir às crianças a apresentação dos desenhos, seja individualmente ou no coletivo, em situações de interação, torna-se relevante, pois se configura como um momento de expressão oral. Este é um momento real de interlocução com os pares, uma atividade contextualizada e que tem sentido para o grupo. Quando as atividades são previamente planejadas e acompanhadas, a professora pode reconhecer o processo evolutivo de cada um. Quando as crianças expõem seus desenhos, na roda de conversa[16], expressam seus desejos, argumentam, discorrem sobre as suas produções, situação que se configura como um momento de ouvir e falar de modo organizado.

[16] Na roda de conversa, a professora priorizou a exposição de ideias, o relato de acontecimentos, a organização das rotinas e expôs propostas pedagógicas que seriam realizadas. Foi um momento rico de interação entre as crianças e entre professora e crianças.

Vale ressaltar que a proposta de desenhos não se vincula apenas ao trabalho com os gêneros textuais. Ela também pode se concretizar e se aliar aos conhecimentos de outras áreas, tais como as ciências naturais, a história, a geografia e a matemática, trabalhados ao longo do ano letivo.

Um sonho de criança mostrado através do texto escrito, da apresentação oral e do desenho

A professora Miriam pediu que as crianças representassem, por meio de desenho e escrita, o brinquedo que queriam ganhar no dia das crianças. Na apresentação do desenho, a professora deixou que cada uma falasse sobre os seus desejos, situação que ocorreu com intervenções e com a mediação dela. Esta foi uma situação que envolveu a oralidade e que exigiu certa organização em relação ao que se falava, como se falava e para quem se falava. Nessa situação, as crianças puderam utilizar o desenho e a escrita como sinalizadores do que seria dito por elas aos colegas.

Enquanto apresentava seu desenho, Raquel fez o seguinte relato:

> "Meu sonho é andar de Montanha Russa. Eu já vi na televisão que ela anda bem rápido. Na hora eu fiquei com medo, mas depois eu pensei, se eu segurar bem forte eu não caio. Eu queria ganhar um passeio desses. Por isso fiz a montanha. A minha montanha anda muito mais rápido e tem muitas voltas. As pessoas ficam muito assustadas quando olham pra ela. Por isso eu fiz assim: assustaaaaaaaaaaada."

Todas as crianças da turma da Raquel fizeram seus desenhos e os apresentaram para os colegas numa roda de apresentação coletiva. A apresentação de Raquel, do seu texto escrito e do seu desenho para os colegas permitiu à professora conhecer, além do desejo da criança, importantes elementos acerca do que Raquel sabe sobre o sistema de escrita. Podemos observar, no material produzido, que a criança já diferenciava o sistema de escrita do desenho, sabia como funcionava o sistema alfabético, já conseguia representar as sílabas simples, formadas por uma consoante e uma vogal (CV) e, até mesmo, as mais complexas, como o NHO (CCV). A escrita de determinadas palavras, por exigirem um conhecimento ortográfico, gerou algumas ocorrências que não correspondiam à escrita convencional, tal como rege o nosso sistema. Podemos confirmar esses dados em algumas palavras, como: RUSA para RUSSA, ASUSTADA para ASSUSTADA. Tendo em vista a idade em que se encontrava e as questões que apresentava, Raquel era incentivada pela professora, em alguns momentos da aula, a pensar em tais aspectos, principalmente em relação ao uso das letras s, z, ç, ss, x, entre outras. Nem todas as crianças sabiam escrever, por isso a professora Miriam, que já conhecia o nível de desenvolvimento da turma em relação ao processo de escrita, orientou a tarefa de modo que, se a criança não soubesse escrever, poderia apenas desenhar.

Raquel cumpriu a tarefa tal como foi solicitada pela professora, desenhou e fez o seu registro escrito. Entretanto, chama especial atenção o emprego de um recurso gráfico/estilístico comum nas histórias em quadrinhos. Ao grafar a palavra "assustada" repetindo a letra "a", Raquel oferece ao leitor, de um lado, o prolongamento da sensação de susto e, por outro lado, o próprio movimento da montanha russa ou talvez a reprodução dos sons ou sentimentos expressos pelas pessoas quando estão nesse brinquedo. A familiaridade de Raquel com esse gênero textual pode ser explicada, como veremos a seguir, pelo trabalho sistemático feito pela professora com as Histórias em Quadrinho.

História em Quadrinhos

A História em Quadrinhos (HQ) é um gênero textual muito apreciado pelas crianças e adultos. Apresentamos, aqui, algumas situações em que a professora Miriam, ao trabalhar com as histórias em quadrinhos na sala de aula, oportunizou às crianças perceberem elementos que as compõem. Além do mais, a professora familiarizou as crianças com o gênero de modo a incentivá-las a ler e a produzir esses textos, respeitando suas características. Para concretizar seus objetivos, Miriam tornou as revistinhas acessíveis às crianças, garantindo momentos na rotina em que eram objeto de estudo e inserindo-as também na sacola de livros[17], disponível na sala de aula.

[17] A sacola de livros era confeccionada em plástico transparente e fixada na parede da sala para que as crianças tivessem acesso aos livros de literatura infantil.

Vejamos, inicialmente, o que levou Raquel a utilizar, no seu texto, um recurso presente nos quadrinhos.

A professora leu várias histórias na sala, mostrando para as crianças as imagens. Destacamos algumas imagens apresentadas ao ler Cebolinha, na história denominada "Ao vencedor o troféu".

Fragmento da História Cebolinha em: "Ao vencedor o troféu". Grande Almanaque de Férias Turma da Mônica. Maurício de Sousa Produções. n.2, Junho de 2007. p. 10.

Fragmento da História Cebolinha em: "Ao vencedor o troféu". Grande Almanaque de Férias Turma da Mônica. Maurício de Sousa Produções. n.2, Junho de 2007. p. 12.

Como forma de facilitar a compreensão das crianças, a professora explorava as imagens da HQ vinculadas ao texto e ressaltava também os recursos gráficos presentes, tais como os balões, as onomatopeias, as cores, os pequenos desenhos e a expressão das personagens. Chamar a atenção para esses aspectos é relevante na medida em que as crianças aprendem observando, imitando os outros com os quais convivem, comparando e (re)significando objetos em suas ações cotidianas.

Nas imagens acima, vimos presentes, em duas situações, a repetição da letra "a" para causar o efeito de sentido pretendido pelo autor, em "gorduchaa!!" e em "testemunhaaa..." Podemos dizer, então, que, diante desses e de outros modelos apresentados em outras histórias, e com a devida intervenção da professora, Raquel se apropriou desse recurso e utilizou-o de modo coerente em sua produção. Constatamos que, embora o gênero produzido não seja uma HQ, ainda assim ele foi utilizado em uma situação em que há uma articulação entre imagem e escrita, tal como se vê nos quadrinhos.

Essa situação permite confirmar a importância de se trabalhar com bons modelos de textos para as crianças, tal como eles se apresentam na sociedade. Os suportes e os gêneros originais devem ser assegurados e disponibilizados para as crianças, de modo que elas percebam que a escrita é real e cumpre uma função social definida. Nessa perspectiva, vimos presente uma concepção de que ler é ler escritos autênticos, que circulam socialmente, e que têm uma função para a comunidade de leitores ou mesmo futuros leitores, as crianças.

Referências Bibliográficas

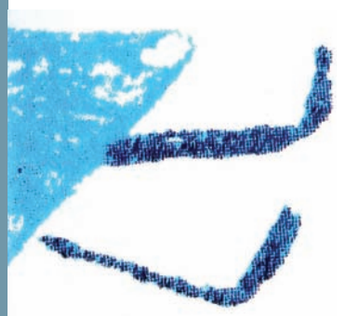
CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean et al. *Ler e escrever:* entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

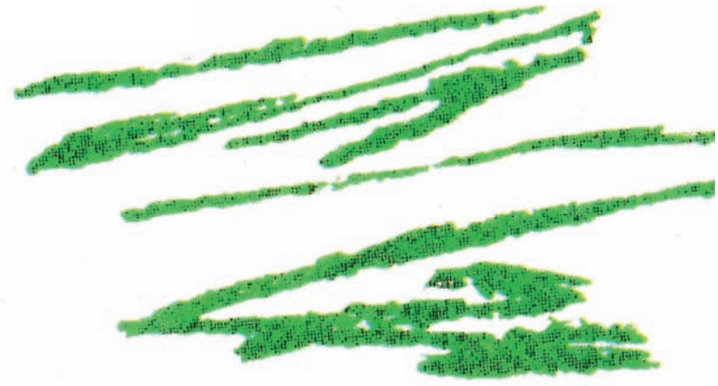
PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete et al. Tipos de textos, modos de leitura. . Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (educador em formação) 163 p.

ROCCO, M. Tereza F. Entre a oralidade e a escrita. In: DIELZICH, Mary Julia Martins (Org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 64-84.

SMOLKA. Ana Luíza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luíza B. et al. *Leitura, desenvolvimento e linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-41.





“A história da alfabetização é a história da escola! E se quisermos dar outro rumo à vergonhosa história da alfabetização em nosso país, é à história da escola que temos que dar outro rumo – é a escola que temos de transformar”.

Magda Soares

Considerações Finais: professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender

A tarefa de escrever sobre o trabalho pedagógico com crianças de seis anos nos possibilitou diferentes questionamentos e alguns desafios. Sabemos que também as professoras, ao assumirem, no Ensino Fundamental, as crianças dessa idade, enfrentam desafios e inúmeras dificuldades.

Ao pensarmos nesses desafios e dificuldades, não podemos negligenciar o fato de que esse público pertenceu à educação infantil, uma etapa de ensino com concepções de criança, aprendizagem, conhecimento, tempos e espaços diferenciados. Estamos, pois, dando prosseguimento a algo que se iniciou há muito tempo e que traz em si uma dimensão sempre presente na história da educação deste País: a luta pelo direito a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, as experiências, saberes e conhecimentos construídos na educação infantil acerca dessa criança precisam mais do que ser considerados, devem, sobretudo, servir de parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende construir com elas no novo Ensino Fundamental.

Uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida. A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se consideramos as características das sociedades contemporâneas. Quer pelas exigências de uma formação educacional futura; quer pela escassez ou ausência de espaços públicos adequados, tendo em vista a redução e, em alguns casos, o desaparecimento do espaço da rua como local de socialização; quer pela diminuição das situações de troca entre irmãos e primos acarretada pela redução das taxas de natalidade, a infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua manifestação.

Por outro lado, não podemos perder de vista o direito desse segmento da população ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. Como argumentamos, a criança pequena é um sujeito que interage com outros grupos sociais e com suas produções simbólicas e a linguagem

escrita é uma dessas produções com as quais as crianças têm, desde muito pequenas, uma familiaridade e uma curiosidade para conhecer e dela se apropriar. Entretanto, as famílias e os profissionais da educação sabem que assegurar o aprendizado da leitura e da escrita tem sido um dos maiores desafios para a escola, principalmente considerando as trajetórias de fracasso na apropriação desse conhecimento por parte de um segmento importante da população.

Para que as crianças se apropriem desse objeto do conhecimento humano sem serem desrespeitadas na sua condição, é preciso mudar a história da escola. Ainda estamos no caminho da construção de uma educação formal que respeite os direitos da criança, e essa publicação não é a resposta para todas as questões. Muito pelo contrário, ela foi (esperamos) mais um pequeno passo nessa direção. Nossa preocupação central foi a de elaborar um instrumento que auxiliasse as professoras a percebem a criança como um sujeito que sabe algo sobre o mundo da escrita e, sobretudo, alguém que deseja se apropriar desse objeto do conhecimento. Buscamos, ainda, elaborar um material que respaldasse teoricamente as opções metodológicas das professoras.

Finalmente, com essa publicação esperamos ter contribuído para a ampliação de importantes conceitos e, sobretudo, ter proporcionado reflexões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança de seis anos de idade. Esperamos, ainda, que a língua escrita possa a ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares.

Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Gabinete
Cep: 70047-901 - Brasília-DF
Telefone: 0800 616161
e-mail: seesp@mec.gov.br
www.mec.gov.br

Educação
INCLUSIVA

Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental

Educação
INCLUSIVA

PNUD Brasil

Ministério da Educação
Governo Federal

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Educação Inclusiva

Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental.

Brasília – 2006
MEC/SEESP

FICHA TÉCNICA:

Secretária de Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial
Claudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão
Denise de Oliveira Alves

Autoras
Cristina Abranches Mota Batista
Maria Teresa Egler Mantoan

Colaboração
Jânia Almeida Silva
Telma Izabel Martins de Rezende
Vilma de Souza Lopes

Organização do texto
Raphael Silva das Neves

Revisão
P.S LOZAR

Participação
Equipe APAE/Contagem
Aline Camargo
Flávia Nunes Andrade
Franciole Nunes Andrade
Gleide Alves de Oliveira
Lucynéia Xavier Dias
Lusimeire Fernandes da Silva
Márcia Cristina Cunha Oliveira
Solange Oliveira de São José
Maria Flora de Fátima Lopes
Marilene Soares da Costa
Mônica Maria Fernandes de Mello
Odália Margarida Braga Brandão
Rosemeire Francia Maia Leite Silveira
Simone Guimarães Silveira
Taísa Vieira Martins Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Batista, Cristina Abranches Mota
Educação inclusiva : atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.
68 p. : il.

1. Educação inclusiva. 2. Educação dos deficientes mentais. 3. Atendimento especializado. 4. Associação de Pais e Amigos dos excepcionais. I. Mantoan, Maria Teresa Egler. II. Brasil. Secretaria de Educação Especial. III. Título.

CDU 376.4

Apresentação

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial apresenta o documento *Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*, com o objetivo de oportunizar aos sistemas de ensino orientações e informações para a organização do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência mental.

A edição deste documento traz contribuições valiosas para nortear a reflexão sobre a necessária transformação conceitual e prática da escola para a atenção à diversidade. Nesta perspectiva, abrange princípios que fundamentam o direito de todos a educação à luz do enfoque da educação inclusiva; e apresenta uma experiência que reflete o processo de transformação da escola organizada de forma segregada para uma nova organização do atendimento educacional especializado.

Acreditamos que esse documento irá contribuir efetivamente como orientação para tomada de decisão e organização do sistema educacional para atender as necessidades e interesses de todos os alunos, garantindo que tenham acesso a espaços comuns e processos educacionais inclusivos.

Claudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Sumário

Capítulo I 7

A escola comum – seu compromisso educacional 7

A escola especial: seu compromisso educacional 8

O atendimento educacional especializado 8

A deficiência mental 10

A escola comum diante da deficiência mental 12

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental 15

Atendimento educacional especializado e o atendimento clínico 24

A formação de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado 25

Capítulo II 29

Experiência da APAE-Contagem 29

1. O percurso 29
   1.1 A APAE-Contagem vai às escolas – 1994/1997 29
   1.2 As escolas vêm até a APAE-Contagem 1997/2001 31
   1.3 O diálogo entre a APAE - Contagem e as escolas comuns 2003 34

2. Salas ambientes temáticas - SAT's 35
   2.1 - Programando o ano 36
   2.2- Programando o dia letivo 37

3- SAT: livros e filmes 41
   3.1- Objetivos: 41
   3.2- Relato de uma experiência 42

4 - SAT: dança e música 54
4.1- Objetivos: 54
4.2- Relato de experiência 1 55
4.3- Relato de experiência 2 60

5 - SAT: arte 61
5.1- Objetivos: 61
5.2- Relato de uma experiência 1 62
5.3- Relato de uma experiência 2 64

6 - Trajetória e avaliação 65

Capítulo I

A escola comum – seu compromisso educacional

A ciência é a base de toda construção do conhecimento acadêmico e a escola comum opera com esse saber universal, produzido e reproduzido, em detrimento do saber particular. Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz da sua experiência pessoal, social e cultural e procura meios de fazer com que o aluno supere o senso comum. A escola tem o dever de não se contentar apenas com o que o aluno já sabe, estimulando-o a prosseguir no entendimento de um fenômeno, ou de um objeto e de torná-lo capaz de distinguir o que estuda do que já sabe em uma ou várias áreas do conhecimento.

Na escola a construção do conhecimento é predefinida, intencional e deliberada. Tanto o aluno quanto o professor têm objetivos escolares explícitos que precisam ser alcançados. Eles perseguem metas e ações, num dado período de tempo – o ano letivo, o espaço de um planejamento, de uma aula, enfim, um período que será preenchido de ações propositalmente sistematizadas para o fim a que se propõem.

Há que se levar em conta as escolhas do professor para ensinar e as do aluno para aprender. Essas escolhas não são espontâneas, aleatórias, mas demandam decisão, seleção de um caminho de aprendizagem, de uma metodologia de ensino, do uso de recursos didático-pedagógicos. Da parte do aluno, essa escolha é mais limitada, pois o professor, por mais que seja aberto e acessível ao modo de aprender do aluno, não está ensinando individualmente, mas desenvolvendo um trabalho pedagógico coletivamente organizado, que tem limites para essas diferenças.

A escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e formativa para os alunos. O conhecimento nela produzido é revestido de valores éticos, estéticos e políticos, aos quais os alunos têm de estar identificados e por mais que a escola seja "liberal" e descarte modelos totalizadores e coercitivos de ensino e de gestão, sua função social jamais será descartada. Ela precisa assumir um compromisso com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os concidadãos, com o cuidado e respeito em relação ao mundo físico e aos bens culturais que nos circundam.

Mas acima de tudo, a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. É na escola que desenvolvemos o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

Em suma, a escola comum tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução.

A escola especial: seu compromisso educacional

A escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência, assumindo o compromisso da escola comum, sem uma definição clara do seu. É importante esclarecer, que houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola.

Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional. Assim sendo, dada a essa composição específica, a escola especial sempre enfrentou o impossível: substituir adequadamente o compromisso da escola comum. Por sua vez, a insistência em buscar uma substituição impossível, foi descaracterizando-a e impedindo-a de construir uma identidade própria, no correr dos tempos.

O advento da inclusão escolar denunciou nitidamente essa impossibilidade, provocando muitas dúvidas sobre o papel da escola especial e até mesmo sobre a sua continuidade. Já com o movimento da integração escolar isso não aconteceu de forma tão categórica.

De fato, a inserção parcial e condicional dos alunos com deficiência nas escolas comuns manteve as escolas e classes especiais na mesma posição. Cabia-lhes ainda substituir a escola comum, embora com caráter transitório, acreditava-se que a passagem desses alunos por seus cursos fosse necessária, para que conseguissem se integrar no ensino regular.

Pode-se dizer que, com esse movimento, as escolas especiais não foram completamente questionadas em suas funções e organização pedagógica, embora já tivessem seu compromisso primordial abalado.

Diante da inclusão, o desafio das escolas comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe a escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal.

O atendimento educacional especializado

Ora, se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente com a deficiência mental. Esse fato já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico

e que resguarde uma característica tipicamente educacional.

Para esse fim, está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

É importante esclarecer que:

a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;

b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitarem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;

c) o "preferencialmente" na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;

d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais.

e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código "Braille", de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;

f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

O conhecimento da deficiência mental precisa ser clarificado, dada a facilidade de se confundir os problemas de ensino e de aprendizagem causados por essa deficiência com o que é barreira para o aproveitamento escolar de todo e qualquer aluno.

A deficiência mental

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a OMS, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa classificação foi revista e reeditada não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social. O importante dessa nova definição é que ela destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio, re-situando-a entre as demais e rompendo o seu isolamento. Essa definição motivou a proposta de substituir a terminologia "pessoa deficiente" por "pessoa em situação de deficiência". (Assante, 2000). A idéia dessa proposta é a de mostrar a vantagem de integrar os efeitos do meio nas apreciações da capacidade de autonomia de uma pessoa com deficiência. Em conseqüência uma pessoa pode sentir uma discriminação em um meio que constitui para ela barreiras que apenas destacam a sua deficiência, ou ao contrário ter acesso a esse meio, graças às transformações deste para atender as suas necessidades.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

A dificuldade em se detectar com clareza os diagnósticos de deficiência mental tem levado a uma série de definições e revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI) foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79) propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento. Também inclui vários outros sintomas de manifestações dessa deficiência como: a [...] "dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento", o que coincide com outros diagnósticos e de áreas diferentes.

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

A Psicanálise, por exemplo, traz a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, como a questão da deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode-se definir pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define a maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber.

Além de toda essa pluralidade de conceitos e que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja "doença mental" e "deficiência mental", principalmente no caso de crianças pequenas que estão na idade escolar.

Por todos esses motivos, há uma busca de encampar esse problema o mais amplamente possível, introduzindo dimensões de diferentes áreas do conhecimento na tentativa de abranger o fenômeno mental.

Em suma, a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento.

A dificuldade de se precisar um conceito de deficiência mental trouxe conseqüências indeléveis na maneira das demais pessoas lidarem com a deficiência. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente àquelas com deficiência mental.

O sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual: a estigmatização, para definir essa reação diante daquele é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação por parte das demais pessoas. Freud, em seu trabalho sobre o Estranho também demonstra como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente, mas que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas do próprio sujeito.

Ainda podemos acrescentar a resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis.

Além disso, há que se considerar as contradições entre culturas profissionais que definem a identidade e o trabalho de cada uma gerando corporativismos, práticas isoladas, busca por maior reconhecimento social e acarretando formas desarticuladas de se enfocar o mesmo problema, como é o caso do atendimento à deficiência mental.

Por essas razões, e pelos princípios inclusivos, esse atendimento seja na escola comum, ou nos locais reservados ao atendimento educacional e/ou clínico especializado, necessita ser reinterpretado e reestruturados.

A escola comum diante da deficiência mental

O que era

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em conseqüência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. Tal situação ilustra o que a definição da Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala acusam como agravante da situação de deficiência.

O caráter elitista, meritocrático, homogeneizador e competitivo dessas escolas oprimem o professor e o reduz a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles que mais amarram o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante disso, a saída encontrada pela maioria desses professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente entenda como ensiná-los.

O número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias e outras contribuem para aumentar a confusão entre casos de deficiência mental e aqueles que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares.

Caso as escolas não mudarem, essa situação de excludência generalizada tenderá a aumentar, provocando cada vez mais queixas vazias e maior

distanciamento da escola comum desse aluno que supostamente não aprende.

O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência da observância do direito de todos a educação fez com que algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem "o que falta" ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender.

O que precisa ser

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é conseqüência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor.

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

Já ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento.

Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um "ensino diversificado", para alguns, mas aquele

que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas.

Para exemplificar essa prática consideremos, por exemplo, o ensino dos planetas do sistema solar para uma turma de alunos com e sem deficiências. As atividades podem variar de propostas de elaboração de textos; construir maquetes do sistema planetário; realizar pesquisas em livros, revistas, jornais, internet; confeccionar cartazes; fazer leitura interpretativa de textos literários e poesias; realizar de um seminário com apresentação do tema; dentre outras. O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar, pois a sua capacidade de desempenho e dos colegas não é pré-definida pelo professor. Essa prática é distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aulas, nas quais o professor escolhe e determina uma atividade para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que para os alunos com deficiência mental ele oferece uma outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diferente. Contraditoriamente essa prática discriminatória tem sido adotada para se impedir a "exclusão na inclusão". Utilizando como exemplo esse mesmo conteúdo - o ensino dos planetas do sistema solar, é comum o professor selecionar uma atividade de leitura e interpretação de textos para todos os alunos cabendo àquele com deficiência mental apenas colorir um dos planetas.

Modificar essa prática é uma verdadeira revolução, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de se subdividi-lo. Dessa forma, nas subdivisões de uma turma, os alunos com deficiência mental podem aderir a qualquer grupo de colegas, sem formar um grupo à parte, constituído apenas de alunos com deficiência e/ou problemas na aprendizagem.

Para conseguir trabalhar dentro dessa proposta educacional, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem idéias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim.

Por outro lado, a receptividade à inovação anima a todos a criar e ter liberdade para experimentar alternativas de ensino. Essa autonomia para criar e experimentar coisas novas será naturalmente extensiva aos alunos com ou sem deficiência. Assim, os alunos com deficiência mental serão naturalmente valorizados pelo reconhecimento de suas capacidades e respeito à suas limitações.

Essa liberdade do professor e dos alunos de criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica numa falta de limites e regras ou ainda cair em um espontaneismo de atuação. O ano letivo, assim como a rotina diária de uma turma deve contemplar um tempo para planejar, outro para executar, outro para avaliar e socializar os conhecimentos aprendidos. Todo esse processo é realizado coletivamente e individualmente. Um exemplo de rotina de sala de aula, seria desenvolver num primeiro momento o planejamento coletivo, que compreende uma conversação livre entre o professor e seus alunos a respeito do emprego do tempo naquela jornada. Esse momento permite ao aluno expressar-se livremente a respeito do que pretende fazer/aprender nesse dia e a professora colocar suas intenções no mesmo sentido, estabelecendo um acordo entre ambos. Esse momento todo o grupo pode tomar decisões com relação às atividades e os grupos a serem formados para realiza-las. Num segundo momento as atividades são realizadas conforme o plano estabelecido. Finalmente a jornada de trabalho é reconstituída na última parte dessa rotina, com participação de todos alunos que socializam o que aprenderam e avaliam a produção realizada. O aluno com deficiência mental participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização.

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. O mesmo vale para os demais alunos, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar. A promoção automática exclusiva para alunos com deficiência mental constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação. Em ambos os casos, o que interessa para que um novo ano de estudos se inicie é o quanto o aluno com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes.

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental

O que era

A imprecisão do conceito de deficiência mental trouxe conseqüências que impediram uma definição clara desse tipo de atendimento, nas escolas comuns e

especiais. A proposta constitucional de prescrever o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência precipitou a necessidade de se distinguir o que é próprio de uma intervenção específica para a deficiência mental, complementar à escola comum, daquela que é substitutiva e meramente compensatória, visando à aquisição paralela do saber escolar.

A partir de 1996, a LDBEN classificou a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Com isso a Educação Especial perdeu a função de substituição dos níveis de ensino. No entanto, essa mesma Lei, ao dedicar a ela um de seus capítulos possibilita interpretações enganosas que a mantém como um subsistema paralelo de ensino escolar.

Além disso, o atendimento educacional especializado também não foi amplamente esclarecido sobre o que significa a sua natureza educacional, por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continua sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental.

A Educação Especial, durante décadas manteve as mesmas características do ensino regular desenvolvido nas escolas tradicionais, como descrevemos anteriormente e sempre adotando práticas adaptativas. Num primeiro momento, para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado, essas escolas limitaram-se unicamente a treinar seus alunos, subdivididos nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Muitas vezes, o treino se resumia às atividades de vida diária: estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas.

O movimento pela integração escolar manteve as práticas adaptativas, com o objetivo de propiciar a inserção e/ou a re-inserção de alunos com deficiência na escola comum, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular.

O aspecto agravante dessa prática adaptativa/integrativa está no fato de se insistir para que esse treino se realize a partir do que é concreto, ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com deficiência mental só “aprendem no concreto!”.

A idéia contida nesse treino, por meio do que é concreto, é uma pseudonecessidade, pois o concreto, que no caso se refere ao que é real, não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão e não se limita ao significado que cada pessoa pode atribuir a esse objeto, em função de sua vivência e referências anteriores. Para muitos aprendizes, contar palitos de fósforo não significa uma ação de aprendizagem dos numerais e nem mesmo a possibilidade de construir a idéia de número como deseja sua professora. O aluno pode estar apenas manuseando esse material para entender o modo de sua mãe acender o fogo, por exemplo...

Por mais que se busque o conhecimento a partir desse concreto, ele não se esgotará na sua dimensão física. A compreensão total do real é algo que jamais alcançaremos, mesmo no mais avançado estado de entendimento e de cognição. Por outro lado, a repetição de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito lhe atribua um significado, é vazia, sem nenhuma repercussão intelectual e estéril, pois nada produz de novo, apenas coloca as pessoas com deficiência mental uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento.

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, a criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer. Como exemplo dessa lógica repetitiva, podemos citar as tarefas: decorar famílias silábicas; aprender a multiplicar, dividir ou somar a partir de inúmeras contas envolvendo a mesma operação aritmética; repetir o cabeçalho todos os dias por várias vezes; responder copiando do livro; colorir desenhos reproduzidos para treino motor com cores pré-definidas, além de outras atividades de pura memorização, que sustentam o ensino de má qualidade em geral.

A educação especializada tem sido utilizada para tentar “adaptar” os alunos com deficiência mental às exigências da escola comum tradicional. Assim, durante anos e mesmo até hoje, a Educação Especial, ao defender a inclusão, acredita que ela só é possível em alguns casos, apenas para os “alunos adaptáveis” ao modelo excludente dessa escola. Alega-se nessa lógica que toda e qualquer outra forma de inserção escolar configuraria uma inclusão irresponsável, provocando uma segregação dentro da própria Escola Especial, ou seja, uma espécie de “exclusão da exclusão”, pela qual os alunos são subdivididos entre aqueles que têm condições de ser encaminhados para a escola comum e aqueles que, por serem considerados “casos graves”, jamais poderão ser incluídos.

O que precisa ser

O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

As barreiras da deficiência mental diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira

de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Por esse motivo, a educação especializada, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a condição de deficiente desse aluno. Essas formas de intervenção mantêm o aluno em um nível de compreensão que é muito primitivo e que a pessoa com deficiência mental tem dificuldade de ultrapassar - nas chamadas *regulações automáticas*, de Piaget. É necessário que se estimule o aluno com deficiência mental a progredir nos níveis de compreensão, criando novos meios para se adequarem às novas situações, ou melhor, desafiando-o a realizar *regulações ativas*. Assim sendo, o aluno com deficiência mental precisa adquirir, através do atendimento educacional especializado, condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente.

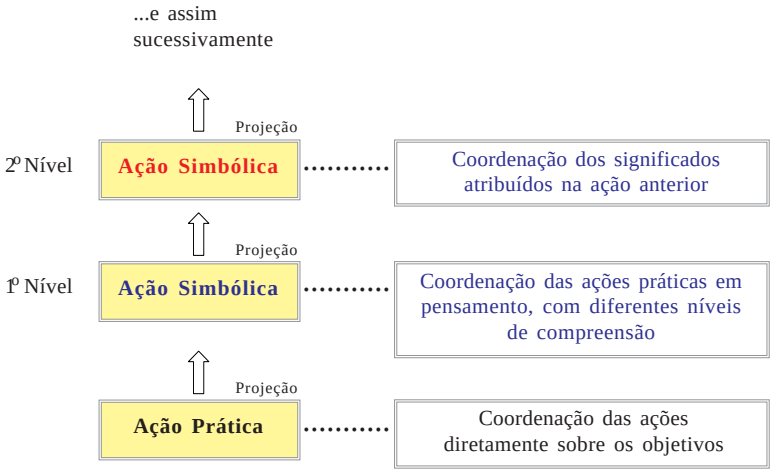
O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

De fato, a pessoa com deficiência mental encontra inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para assimilar, desde os componentes físicos do objeto de conhecimento, como por exemplo, o reconhecimento e a identificação da cor, forma, textura, tamanho e outras características que ele precisa retirar diretamente desse objeto. Isso ocorre, porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na re-elaboração do conhecimento. Exatamente por isso não adianta propor atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc para que a partir desse suposto aprendizado o aluno consiga dominar essas noções e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para um outro contexto. A criança sem deficiência mental consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com deficiência mental precisa de outra atenção, ou seja, de exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo.

Esse exercício implica em trabalhar a abstração por meio da projeção das ações práticas em pensamento. A passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural para aqueles que não têm deficiência mental. E para aqueles que têm uma

deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento possa se tornar consciente e interiorizado. O esquema abaixo ilustra esse processo de construção mental do conhecimento, desenvolvido pela teoria piagetiana.



O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Isso também não implica em atender a esses alunos, formando grupos homogêneos com o mesmo tipo de problema (patologias) e/ou desenvolvimento. Pelo contrário, os grupos devem se constituir obrigatoriamente por alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento. Alunos com síndrome de Down, por exemplo, poderão compartilhar esse atendimento com seus colegas autistas, com outras síndromes, seqüelas de paralisia cerebral e ainda outros com ou sem uma causa orgânica esclarecida de sua deficiência e com diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de "não-saber", ou de "recusa de saber" para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

A inibição, definida na teoria freudiana, ou a "posição débil" enunciada por Lacan provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico. É importante ressaltar que o saber da Psicanálise é o "saber inconsciente", relativo à verdade do sujeito. Em outras palavras, trata-se de um processo inconsciente e o que o sujeito recusa saber é sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que esse aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento.

Quando o atendimento educacional permite que ao aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber. Dessa maneira, o aluno pode se questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sua posição de "não saber". Ele, então, pode se mobilizar e buscar o saber. Na verdade, é tomando consciência de que não sabe, que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e de posicionamento autônomo do aluno diante do saber permite que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o "repeteco", o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber.

Mas o atendimento educacional não deve funcionar como uma análise interpretativa, própria das sessões psicanalíticas, e nem como uma intervenção psicopedagógica, tradicionalmente praticada. Esse atendimento deve permitir ao aluno elaborar suas questões, sua idéias, de forma ativa e não corroborar para sua alienação diante de todo e qualquer saber.

Como, onde e quando?

A escola (especial e comum) ao desenvolver o atendimento educacional especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

Devem ser oferecidas situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele. Essa prática difere de todo modelo de atuação privilegiado até então pela Educação Especial. Trabalhar a ampliação da capacidade de abstração não significa apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmas. Nem tão pouco tem a ver com a desvalorização da ação direta sobre os objetos de conhecimento, pois a ação é o primeiro nível de toda a construção mental.

O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento.

O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com a sua "concretude" não pode ser descartada, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer. Mas sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente.

O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento.

Uma atividade muito utilizada pelos professores de alunos com deficiência mental é fazer bolinhas de papel para serem coladas sobre uma figura traçada pelo professor em uma folha mimeografada. Essa atividade pode ser explorada de duas maneiras, com objetivos distintos. Uma delas é desenvolvê-la de forma alienante, limitada, repetitiva, reduzindo-se a um mero exercício de coordenação motora fina, realizado durante horas e sem o menor sentido para o aluno. A mesma atividade pode explorar a inteligência desse aluno se fizer parte de um plano e for uma escolha do aluno para reproduzir o miolo de uma flor, por exemplo. A colagem seria, neste caso, uma estratégia que ele mesmo selecionou para demonstrar o seu conhecimento das partes de um vegetal e não unicamente para preencher o espaço de uma folha que lhe foi

entregue. No estudo das partes de um vegetal, essa atividade é uma entre várias que os alunos escolheram e recriaram, fazendo parte de todo um conjunto de trabalho, em que a flor é parte de outras noções pertinentes ou não ao plano. O que mais importa é que ele permita que os alunos tenham condições de enfrentar a atividade e que tomem consciência do que sabem, do que não sabem e do que querem saber a respeito do que está sendo estudado. Essa consciência permite que os alunos expressem seus questionamentos e conhecimentos a respeito de tudo o que um objeto possa suscitar com liberdade e utilizando a sua criatividade.

É visível o efeito desses dois tipos de produção. Na sala onde ela é realizada de forma mecânica, o mural reproduzirá um modo seriado, estereotipado de agir; que reflete o desenho do professor. Na outra, o mesmo mural revelará as infinitas possibilidades da criação, ou seja, do trabalho cognitivo dos alunos, ao aprender e da professora, ao ensinar.

O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o atendimento educacional especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

O processo de construção do conhecimento, no atendimento educacional especializado, não é ordenado de fora, e não é possível ser planejado sistematicamente, obedecendo a uma seqüência rígida e predefinida de conteúdos a serem assimilados. E assim sendo, não persegue a promoção escolar, mesmo porque esse aluno já está incluído.

Na escola comum, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente e que depende de uma aprovação e reconhecimento da aquisição desse conhecimento por um outro, seja ele o professor, pais, autoridades escolares, exames e avaliações institucionais.

No atendimento educacional especializado, o aluno constrói conhecimento

para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos as suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento.

Portanto, os dois; escola comum e atendimento educacional especializado, precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse beneficio deverá caminhar linear e seqüencialmente, como se acreditava antes.

Por maior que seja a limitação do aluno com deficiência mental, ir à escola comum para aprender conteúdos acadêmicos e participar do grupo social mais amplo favorece o seu aproveitamento no atendimento educacional especializado e vice-versa. O atendimento educacional especializado é, de fato, muito importante para o progresso escolar do aluno com deficiência mental.

Aqui é importante salientar que a "socialização" justificada, como único objetivo da entrada desses alunos na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não permite essa complementação e muito menos significa que está havendo uma inclusão escolar. A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja freqüentando um ambiente escolar comum.

O arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com o seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõe esse espaço. Portanto, não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional. O espaço físico para o atendimento educacional especializado deve ser preservado, tanto na escola especial como na escola comum, ou seja, deve ser criado e utilizado unicamente para esse fim.

O tempo reservado para esse atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno e as sessões acontecerão sempre no horário oposto ao das aulas do ensino regular.

As escolas especiais, diante dessa proposta, tornam-se espaços de atendimento educacional especializado nas diferentes deficiências para as quais foram criadas e devem guardar suas especificidades. Elas não podem justificar a manutenção da estrutura e modelo da escola comum, recebendo alunos sem deficiência – a chamada "inclusão ao contrário" e nem mesmo atender a todo o tipo de deficiência em um mesmo espaço especializado.

As instituições especializadas devem fazer o mesmo com suas escolas especiais e também conservar o atendimento clínico especializado.

A avaliação do atendimento educacional especializado, seja a inicial como a final, têm o objetivo de conhecer o ponto de partida e o de chegada do aluno, no processo de conhecimento. Para que se possa montar um plano de trabalho para esse atendimento, não é tão importante para o professor saber o que o aluno "não sabe", quanto saber o que ele já conhece de um dado assunto.

A terminalidade desse atendimento deve ocorrer independentemente do desempenho escolar desses alunos na escola comum, porque o que se pretende com essa complementação não se reduz ao que é próprio da escola comum. Essa terminalidade pode ser o início da Educação Profissional das pessoas com deficiência mental.

A interface entre o atendimento educacional especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar.

Atendimento educacional especializado e o atendimento clínico.

Assim como o movimento inclusivo exige mudanças estruturais para as escolas comuns e especiais, ele também propõe modificações para o atendimento clínico.

Da mesma forma que a educação especial, se norteou pela tentativa de adaptação dos alunos visando à inserção familiar, social ou mesmo escolar; no atendimento clínico também se buscou a normalização da pessoa com deficiência mental para conviver na sociedade.

Sem querer invadir o espaço reservado à clínica e aos seus especialistas é primordial que eles acompanhem a evolução do atendimento educacional especializado, especialmente na deficiência mental. Nesse caso, a intervenção desses profissionais, buscando a normalização, caminha na direção contrária e destoa dos princípios inclusivos.

A grande maioria desses especialistas fragmenta o atendimento a pessoas com deficiência, concentrando-se apenas em suas especialidades e nas manifestações e sintomas da deficiência. No geral, desconsideram o que as outras áreas entendem sobre um caso e não reconhecem o atendimento prescrito por outros especialistas, ficando limitados a suas intervenções. Por se fixarem no lugar de todo o saber, não conseguem perceber/conhecer muitas capacidades e possibilidades das pessoas com deficiência, principalmente no caso dos alunos com deficiência mental.

Os especialistas, que se mantêm nessa posição dirigem-se aos profissionais da educação e até mesmo adentram as salas de aula para prescrever o que deve ser feito na educação escolar, infringindo os limites de seu conhecimento e agindo, na maioria das vezes, de forma dominadora diante dos professores e pais.

Esse domínio acontece desde o encaminhamento dos casos, determinando quem deve ou não ser incluído e até mesmo aconselhando os professores a adotar determinadas práticas. Existem profissionais que ainda indicam o ensino especial como um substituto de um trabalho clínico, com os professores fazendo às vezes de um auxiliar de reabilitação.

Se o atendimento educacional descrito é pautado na autonomia de seus alunos, deve também reconhecer e valorizar a autonomia de um saber do professor especializado. O diálogo entre diversos profissionais é necessário para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista. No entanto, o diálogo só acontece quando as partes que dialogam respeitam-se mutuamente e não assumem uma posição de superioridade de conhecimento e de dominação sobre o outro.

Além disso, o atendimento educacional especializado, na construção do conhecimento toca em questões subjetivas para o aluno, o que fatalmente acarretará conseqüências no seu desenvolvimento global e conseqüentemente na resposta ao atendimento clínico. O aluno é um ser indivisível, em que cada uma de suas partes interage com a outra, influenciando e determinando a condição do seu funcionamento e crescimento como pessoa.

Se uma instituição especializada mantém o atendimento educacional e clínico, esses devem interagir e conversar constantemente, embora cada um mantenha os limites de suas especificidades. E mesmo naquelas escolas especiais e comuns que não têm o propósito de desenvolver o atendimento clínico, o diálogo com os especialistas é fundamental. E que esse diálogo não se estabeleça para encerrar as possibilidades do aluno em um diagnóstico que contempla apenas as deficiências, mas para descobrir saídas conjuntas de atuação em cada caso.

Em suma, o atendimento clínico é essencial para o sucesso da evolução dos casos de pessoas com deficiência mental. Mas esse atendimento não deve nunca se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional especializado. Todos esses três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A formação de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado

Gerações de professores especializados na educação de pessoas com

deficiência têm saído de cursos de formação inicial, continuada e de cursos de pós-graduação, preparados para atuar em escolas comuns e especiais, segundo uma interpretação da Educação Especial, pela qual lhe era atribuída uma função substitutiva da educação escolar comum. Acrescente-se a esses cursos, os mini-cursos, oferecidos pelas instituições especializadas que, em poucas horas, pretendem formar pessoal para atender às exigências de convênios e para oferecer-lhes uma condição mínima de enfrentar o cotidiano escolar nas escolas/classes especiais. Em todos esses níveis e tipos de formação, os professores são preparados para ministrar "educação escolar especial", ou seja, aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais etc para alunos com deficiência, em escolas e /ou classes especiais, ensino itinerante, salas de recurso, além de conhecerem rudimentos de outras disciplinas que tangenciam a educação, ao tratar dos diferentes tipos de deficiência, inclusive algumas da área médica.

Ora, o atendimento educacional especializado, a partir da Constituição de 1988 e dos princípios de uma educação escolar inclusiva, deixou de ser uma terminologia diferente para designar a Educação Especial e passou a ser, de fato, o seu grande desafio. Trata-se de uma nova proposta, que marca uma grande virada no entendimento que a Educação Especial propiciará em favor da inclusão, em todos os níveis de ensino.

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

A partir da Constituição de 1988 e da LDBEN/1996, cabe à Educação Especial e a seus professores a realização desse atendimento e continuar presente em todos os níveis de ensino - do básico ao superior, como uma modalidade de ensino.

Esta nova função da Educação Especial muda muita coisa, principalmente, a formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado.

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para

fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas conseqüências na organização pedagógica das escolas comuns. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular.

Na formação dos professores especializados, além da graduação a proposta é criar cursos de especialização em educação de pessoas com deficiência, cada um deles focando uma das deficiências, diferenciando essa formação daquela para professores do ensino regular, mas formação em ciência da educação continua sendo a base da formação desse e de todos os professores.

Nos cursos de pós-graduação para professores de alunos com deficiência mental, a programação incluirá o conhecimento profundo dessa deficiência, do ponto de vista das diferentes áreas do conhecimento. Para esses professores especialistas, por exemplo, a maneira pela qual se adquire/constrói o saber é conteúdo fundamental de formação.Mas a essa formação tem-se de acrescentar uma parte prática, em que eles aprenderão a criar estratégias de estimulação da atividade cognitiva.

A formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao a que cada aluno necessita.

A formação continuada de professores é mais uma estratégia fundamental para atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado. Esta formação, preferencialmente acontecerá, a partir dos próprios casos em atendimento, pois esse é um material vivo, que propicia uma visão subjetiva que o professor responsável pela sala de aula ou por esse atendimento terá para dar conta da complexidade dos alunos e do seu processo de aprendizagem. É primordial que se leve em consideração o caráter subjetivo dessa formação, para que não se caia nas malhas da generalização do atendimento, seja por patologias, por métodos, técnicas, receituários pedagógicos e/ou fornecidos por outras especialidades.

Não se pretende através dessa formação tornar o professor especializado em deficiência mental ou em outras deficiências um profundo conhecedor de psicologia, psicanálise, sociologia, fonoaudiologia, fisioterapia ou mesmo medicina.

Para a realização da formação continuada, que seja previsto um número

significativo de horas para esse trabalho no cronograma e no calendário escolar, sem o que não será possível distribuir por todo o ano letivo o tempo necessário para a atualização teórica, o estudo e discussão dos casos. Nessa formação haverá momentos em que só os professores estarão juntos, e também os encontros com especialistas de outras áreas.

Capítulo II

Experiência da APAE-Contagem.

1. O percurso

A apresentação dessa experiência não tem nenhum caráter prescritivo, servindo como modelo ou receita para outras instituições ou escolas especializadas. Essa escolha foi feita pelo pioneirismo na transformação de uma escola especial em um Centro Educacional Especializado e que é compatível com os princípios de uma educação inclusiva.

Trata-se de um processo de transformação, não de uma mudança brusca realizada aleatoriamente ou de forma autoritária. Essa transformação envolveu progressivamente todos os profissionais que faziam e/ou fazem parte dessa Instituição, adotando uma configuração participativa. Daí a importância de trazermos uma síntese desse processo de reestruturação.

Podemos selecionar três momentos importantes dessa caminhada:

1.1 A APAE-Contagem vai às escolas – 1994/1997

As escolas regulares sempre procuraram a APAE-Contagem com uma demanda de diagnóstico e de tratamento para os alunos considerados "problemas". As escolas solicitavam uma avaliação para validar o diagnóstico da deficiência e o encaminhamento para a escola especial. Por trás dessa demanda, estava o pedido de definição dos supostos motivos que impediam o aluno de aprender e ao mesmo tempo uma confirmação do fracasso escolar no aluno e na sua deficiência. Percebia-se, nessa solicitação, um nítido desejo da escola de excluir esses alunos.

A APAE-Contagem, ao invés de responder literalmente a essa demanda, buscou por outra resposta através de uma interlocução com as escolas comuns. Para tal fim, realizou um estudo sobre o diagnóstico "dificuldade de aprendizagem" e seu encaminhamento para as escolas especiais em conjunto com o Centro de Alfabetização da Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE-FAE/UFMG). Este estudo provocou a constituição de uma equipe itinerante, formada por um psicanalista, um professor e um pedagogo que iam às três escolas comuns municipais selecionadas para essa pesquisa.

No início desse trabalho, verificou-se que essas três escolas, ao escolher os alunos que fariam parte da pesquisa reproduziram a demanda feita à APAE pelos demais encaminhamentos das escolas regulares. As escolas demonstraram uma grande expectativa em relação à Instituição e sua equipe, para que essa

resolvesse os problemas referentes aos alunos encaminhados, que sustentasse uma clara definição do normal e do patológico, e demarcasse os limites entre o deficiente e o não deficiente. A APAE era assim colocada no lugar do saber e provedora de respostas. O tema: "Como lidar com o aluno problema?", proposto para ser abordado em um curso por um dos professores participantes da pesquisa é bastante alusivo dessa outorgação do saber à APAE. Essa demanda demonstrava que se buscava em um outro, externo à escola, as respostas para o mal-estar cotidiano do trabalho escolar.

Mas, o fato mais ilustrativo dessa atitude das escolas e que direcionou a condução do trabalho da equipe foi perceber que os encaminhamentos eram, de um modo geral, pautados em um diagnóstico médico e/ou psicológico, sem nenhuma avaliação ou relatório pedagógico. Os relatórios realizados pelas escolas continham meramente descrições do comportamento e das incapacidades dos alunos para aprender. Diante disso, o passo seguinte, do estudo, foi solicitar às escolas um relatório que fosse eminentemente pedagógico. Ao mesmo tempo, a equipe participante do projeto desenvolveu uma investigação sobre como elaborar esse relatório a partir de uma posição crítica e reflexiva em relação às práticas e conceitos nele envolvido, ressaltando a importância e os riscos do diagnóstico, a ética envolvida nesse trabalho e a singularidade de cada criança no processo de aprendizagem.

A partir de então, as escolas se propuseram a situar os alunos selecionados do ponto de vista pedagógico e se depararam com uma grande dificuldade em definir o que era questão de fato da aprendizagem e do ensino. Percebeu-se que em relação aos aspectos pedagógicos, os relatórios produzidos foram pautados apenas nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Mesmo que mais fundamentados nas dificuldades do que na compreensão do processo de aprendizagem; nossa ênfase na importância da elaboração desse relatório recuperou parte do saber do professor e do pedagogo que vinha sendo transferido ao médico e/ou psicólogo.

Por outro lado, a APAE-Contagem indo até às escolas comuns percebeu que repetia o mesmo equívoco na condução do seu próprio atendimento, ou seja, seus professores procuravam respostas no saber médico ou psicológico para questões pertinentes às salas de aulas. A partir dessa constatação, a instituição repensou e reformulou sua prática em todas as modalidades de atendimento, tanto o educacional, quanto o clínico. Essa mudança marcou a ruptura da Apae com um modelo de atuação que é tradicional na educação especial.

A APAE a partir desse estudo, teve a convicção de que o seu objetivo deveria ser propiciar o atendimento educacional às reais necessidades de sua clientela e buscar a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Desde então buscou rever e construir uma outra relação com as escolas

e a sua equipe itinerante restringiu-se unicamente à área pedagógica. No final desse estudo, a demanda das escolas comuns visando o encaminhamento de seus alunos foi substituída pela solicitação de cursos de formação de seus professores pela Apae.

1.2 As escolas vêm até a APAE-Contagem 1997/2001

A partir de 1997, a formação continuada da equipe educacional da APAE passou a ser uma meta, procurou-se por inovações existentes nas práticas pedagógicas comuns e uma melhor compreensão dessas práticas quando aplicadas aos alunos com deficiência. Desde então, os cursos de formação de seus professores têm sido realizados através de formação em serviço com consultores especializados em educação geral. Através dessa formação buscou-se repensar e reformular toda a prática pedagógica: a dinâmica professor/aluno, o processo de ensino e aprendizagem, a relação com o saber, o lugar da diferença e da singularidade na aprendizagem, bem como a rotina na sala de aula.

A partir desses cursos de formação, os professores da APAE modificaram suas atitudes em relação aos alunos. Eles passaram a não mais ocupar o lugar de detentores de um saber hierarquizado e permitiram a expressão de cada aluno. A equipe pedagógica, ao invés de classificar o aluno por diagnósticos ou padrões desenvolvimentistas de aprendizagem, passou a considerar as diferenças, a escutar o aluno: estar atenta ao que este aluno deseja e expressa, no decorrer do processo de produção de conhecimento.

O relato de uma supervisora pedagógica da APAE-Contagem revela essa mudança de atitude da equipe. Segundo ela, era habitual consultar o prontuário[1] do aluno antes de qualquer contato com ele. Na verdade, o prontuário funcionava como sua carta de apresentação. Esta prática foi suplantada pela construção paulatina de uma avaliação pedagógica que pudesse subsidiar o plano de ações educacionais da Apae.

Os cursos de formação propiciaram a transformação e construção de uma identidade própria da equipe pedagógica, diferenciada da anterior, que era mais próxima de um modelo conhecido como de "auxiliar de reabilitação". Percebeu-se que os profissionais da educação retificaram a sua posição passando a se colocar como atores do processo educacional, vislumbrando uma desvinculação da dependência do saber clínico.

Essa mudança de atitude foi verificada em toda a instituição, pois também para os especialistas da área clínica foi reconhecida a importância do saber pedagógico, de se respeitar o seu valor e resguardar sua especificidade. Desde

[1] Prontuário é a pasta que contém toda documentação e dados de cada pessoa assistida na APAE, inclusive os exames e avaliações da área de saúde.

então as reuniões de equipe deixam de seguir o modelo de orientação de especialistas para professores, passando para um modelo de troca de saberes e de busca de soluções em conjunto, envolvendo acordos e a co-responsabilidade pelo atendimento.

Nesse período, para atender a demanda das escolas comuns de cursos de formação para seus professores foram realizadas reuniões periódicas em que se utilizou o mesmo modelo de cursos de formação adotado na Instituição. A partir de um cronograma pré-definido foram organizados encontros mensais de profissionais com cerca de 10 escolas comuns que mantinham alunos encaminhados pela APAE. Esses encontros buscavam em um primeiro momento o objetivo de garantir o sucesso da inclusão desses alunos.

A proposta era possibilitar um espaço em que os professores e pedagogos pudessem expor livremente as suas expectativas, dúvidas e anseios gerados a partir da chegada de alunos com deficiência mental nas escolas regulares. Como exemplo ilustrativo dessa prática vamos trazer algumas considerações levantadas pelos profissionais das escolas comuns, que surgiram nos encontros realizados em 2001. Nas reuniões iniciais do primeiro semestre, as ponderações e questões giravam em torno de:[2]

- "Quais as dificuldades encontradas pelo professor, que na maioria das vezes se sente despreparado para enfrentar esta nova realidade?". (Sic)
- "O que fazer diante da reação das famílias das crianças que freqüentam a escola regular?". (Sic)
- "Como reage esta criança que chega a escola regular e que traz consigo tão bem marcada a questão da diferença, do ser diferente?". (Sic)
- "O que é ser 'normal'? Normal ele não é. Ele tem um 'probleminha'. Como estar discutindo isto junto às outras crianças que perguntam e querem saber?". (Sic)
- "Qual a melhor maneira de estar enturmando estas crianças, pelo tamanho? Pela idade?". (Sic)
- "O tempo de concentração dessas crianças é menor?". (Sic)
- "(...) normalmente nossas crianças quando chegam se isolam (...) Elas preferem brincar sozinhas?". (Sic)
- "Os meninos ficam falando "lá vem o doido!(...)" vocês tem uma profissional em cada área. Lá nós não temos isto, nós não somos nada. Nós somos só professoras". (Sic)
- "Como lidar com as dificuldades de colocar limites?". (Sic)

[2] Estas ponderações e questões foram transcritas literalmente das falas das professoras e/ou supervisoras e diretoras das escolas comuns públicas e particulares.

- "Como lidar com o fato de muitas das crianças serem mais lentas na aprendizagem e não acompanhar o ritmo das outras crianças da turma?". (Sic)

As reuniões foram direcionadas para que as escolas revelassem suas próprias soluções diante desses impasses e para que os profissionais das escolas comuns trocassem experiências entre si. Os profissionais da APAE, por sua vez, sustentaram nessa troca de experiências uma atitude de não detentores do saber, que tem uma resolução pronta para cada problema apresentado. Em alguns momentos sentíamos necessidade de introduzir textos teóricos para fundamentar algumas questões que surgiam nos encontros, principalmente com relação à inclusão e aos processos de ensino e de aprendizagem. Como efeito desse trabalho, nos encontros finais, do segundo semestre de 2001 os posicionamentos e questionamentos, passaram a ter outro teor, tais como: [3]

- "A dificuldade de aprendizagem existe não só para o portador de deficiência mental, mas para todos, num determinado momento da aprendizagem".
- "Há aqueles que têm maior facilidade e habilidade para determinada atividade que para outra".
- "É importante a formação do professor, que por sua vez também está em processo de aprendizagem com seus alunos".
- "Existe um comodismo de muitos profissionais, que não estão dispostos a mudanças. Mudar dá trabalho".
- "Existe um momento em que uma criança está pronta para a aprendizagem da leitura e da escrita?".
- "Como trabalhar com grupos heterogêneos e atividades diversificadas?".

Esses posicionamentos são reveladores de um conhecimento que muitas vezes os professores têm, mas que são inibidos pela própria gestão autoritária da educação comum.

Através desses encontros, as escolas promoveram um questionamento de suas práticas antigas como a criação de classes especiais (classes dos repetentes, de reforço, dos mais atrasados ou mais adiantados) ou a exclusão de um aluno com deficiência do convívio com outras crianças na própria escola. A fala de um dos professores revela que o trabalho de inclusão não se restringe à inserção do aluno na escola comum, mas abrange uma mudança de atitude em relação à diferença. Ele diz: "A grande questão da inclusão para mim é perceber o quanto as outras crianças modificam e o quanto nós nos modificamos. As

[3] Ídem ao 2

coisas vão acontecendo naturalmente. À medida que eu venho aqui, hoje eu vejo, eu saio melhor".

Esse encontro com as escolas regulares, mais uma vez nos fez repensar nossa prática e nossa função no processo de inclusão. A equipe itinerante não existia mais desde 1998 e as supervisoras da APAE deixaram de ir às escolas comuns com o objetivo de garantir o sucesso da inclusão. Assim o diálogo passou a ser aberto e pudemos compreender que a inclusão significa assumir co-responsabilidades e que nossa função seria realmente complementar à escola comum.

1.3 O diálogo entre a APAE - Contagem e as escolas comuns 2003

Em 2003, foi realizado um seminário interno no inicio do ano e com todos os profissionais, incluindo aqueles dos setores administrativo, pedagógico e clínico com o objetivo de sensibilizar e envolver todos os funcionários da APAE, numa reflexão sobre a inclusão. Nesse encontro discutiu-se o cotidiano da Instituição, o seu Projeto Político Institucional subsidiado por leitura e discussão de textos sobre a inclusão e a segregação, a diversidade e a aprendizagem da leitura e da escrita.

A proposta do encontro era, de fato, repensar a prática institucional, o lugar e a função da APAE-Contagem, assim como seu papel na inclusão. Como resultado, foi realizada uma auto-avaliação de toda a equipe, para analisar se a sua prática estava sendo condizente com os princípios da inclusão ou não. Nessa avaliação concluiu-se que a APAE ainda mantinha atitudes consideradas segregativas, principalmente quando:

- avaliava para selecionar os alunos,
- substituía a escola comum em determinados casos,
- os setores de atendimento (clínico e pedagógico) mantinham práticas isoladas,
- as práticas pedagógicas eram lábeis, não mantendo a proposta de trabalho educacional definida na formação em serviço, oscilando entre o modelo tradicional e o inclusivo,
- o atendimento pedagógico correspondia ao reforço escolar.

Também foram levantadas práticas que eram condizentes com a inclusão, principalmente quando:

- buscava-se avaliar o aluno no seu processo e nas aquisições de conhecimento,
- abria espaço para as novas propostas e para a reflexão sobre a prática, através da formação em serviço dos professores e da equipe técnica,
- buscava a acessibilidade física,

• promovia a autonomia dos alunos,
• defendia o direito de todos à educação e
• tentava uma nova forma de interlocução com as escolas comuns.

Frente a essas considerações, visava-se a mudança da prática institucional por meio de uma atitude reflexiva e crítica de cada profissional. Qual o papel da APAE na inclusão? Quem tem medo da inclusão e de perder o seu emprego?

Como efeito desse seminário foram realizados encontros com os pais dos alunos a fim de conscientizá-los sobre os direitos de toda criança em freqüentar a escola comum. Tal sensibilização visava também salientar a responsabilidade dos pais em relação aos direitos de seus filhos e seus deveres e, ao mesmo tempo, resgatar um saber e uma escolha dos pais que, com regularidade, são transferidos às Instituições.

Outra mudança almejada foi a maneira de a APAE se relacionar com a escola comum. Percebemos que não se tratava mais de promover encontros pré-definidos e pré-agendados com as escolas, mas de convidá-las e recebê-las para trocas de experiência. Dessa forma, o acompanhamento dos alunos nas escolas comuns passou a ser feito caso a caso, de acordo com as necessidades e demandas dos alunos, dos pais ou dos professores, diretores e supervisores. A partir de então, a APAE deixou de assumir toda a responsabilidade de garantir o bom desempenho escolar dos alunos incluídos. Essa atitude marca uma nova maneira de articulação com as escolas comuns, na busca de soluções em conjunto para cada caso e assim, de uma vez por todas, a APAE assumiu a proposta de realizar um trabalho educacional complementar e não mais substitutivo.

No ano de 2003, a nossa prática mais uma vez passou por mudanças profundas. Alteramos toda a organização do seu espaço físico, abandonando as atitudes segregativas percebidas no seminário e buscando atender aos princípios da inclusão. Com este propósito a APAE passou a trabalhar com o que denominamos Salas Ambientes Temáticas.

2. Salas ambientes temáticas - SAT's

Para desenvolver o atendimento educacional especializado complementar à escola comum, por meio de uma aprendizagem com significado, a equipe da APAE Contagem decidiu romper com a estrutura tradicional de uma sala de aula de ensino regular. Percebeu-se que esse arranjo de ambiente mantinha os professores numa posição que os distanciava dos alunos, limitando suas ações, com pouca liberdade de criação e o mesmo acontecia com os alunos. A saída encontrada para solucionar esse problema, foi transformar as salas de aula, em salas ambientes temáticas que fossem mais abertas na sua estrutura e mais estimulantes, de forma que esses ambientes possibilitassem maior liberdade de

experimentações pelos alunos e professores e favorecessem trocas de experiências entre os alunos, entre alunos e professores e entre os professores.

Esta proposta é uma alternativa criada pela APAE Contagem para o atendimento educacional especializado não replicar o ambiente escolar e, portanto, sua apresentação neste documento tem apenas o objetivo de exemplificar uma organização, adotada por essa instituição.

O espaço das salas ambientes é marcado pela cooperação e pela interação, encorajando o aluno a propor temas de estudos, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões. Nesta proposta, os erros fazem parte do processo de aprendizagem, sendo explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e investigações, num processo de trocas e produção do saber.

Todo o conhecimento produzido nessas Salas Ambientes –SAT's é registrado de diferentes formas e linguagens. Os alunos se auto-avaliam ao perceberem o quanto avançaram em relação a um tema de estudo, refletindo sobre suas produções.

2.1 - Programando o ano

As SAT's são definidas e organizadas anualmente para atender às necessidades dos alunos em todas as áreas de conhecimento. Os professores escolhem as SAT's que irão conduzir no decorrer do ano letivo conforme seu interesse, habilidade e capacidade.

Os alunos são agrupados conforme a idade, mas podem escolher e participar do grupo que queiram, como também selecionam e programam com o professor o plano das SAT's que freqüentarão durante o ano letivo. Algumas salas exigem do aluno passagem obrigatória para atender às suas necessidades. Cada aluno tem também a oportunidade de planejar suas atividades anuais nessas salas. Este planejamento se faz a partir da exploração de todas elas, no primeiro mês letivo, ou no momento em que o aluno é admitido no atendimento educacional especializado.

Dessa forma, os alunos têm um calendário de atividades anual, passando por várias salas ambientes durante a semana, conforme um plano de trabalho, montado segundo seus interesses e necessidades. Para ilustrar o plano de trabalho de um aluno, observem o quadro abaixo:

HORÁRIO GRUPOS NAPCI* (TARDE)

ALUNO: **PAULO HENRIQUE ALVES RODRIGUES**
TURMA DE REFERÊNCIA (T4)

		JOGOS E BRINCAD.	DANÇA E MÚSICA	LIVROS E FILMES	ARTES	O DIA DIA PLANEJAMENTO
	12:30	T1	T2	T3	T 4	PEDAGÓGICO
	13:00	Planej.	T4	T3	T2	T1
	15:00	T3	T1	T4	G4	T2
	12:30	T1	T2	T3	T4	
3a	13:00	T2	Planej.	T3	T4	T1
	15:00	G3	T2	T1	T3	T4
	12:30	T1	T2	T3	T4	
	13:00	T4	T3	Planej.	T2	T1
	15:00	Vitor	T4	T1	T3	T2
	12:30	T1	T2	T3	T4	
5a	13:00	T1	T2	T4	Planej.	T3
	15:00	T3	G1,G2	T2	T1	G1,G2
			T4			T4
	12:30	T1	T2	T3	T4	
	13:00	T1	T3	T2	T4	Planej.
	15:00	T3	T4	G5, G6	G5, G6	
				T1	T1	T2

* NAPCI – Núcleo de Atendimento Pedagógico e Clínico Especializado Intensivo, realizado para alunos que necessitam de acompanhamento diário na APAE.

Vale lembrar que este plano não engessa o atendimento educacional especializado, podendo ser avaliado e revisto, quando necessário.

2.2- Programando o dia letivo

Cada professor é responsável por uma SAT e tem um grupo de alunos de referência, com os quais trabalha na primeira meia hora, para organização do dia letivo. Nas horas subseqüentes, o professor recebe outros grupos que desenvolverão atividades conforme o cronograma definido. Como exemplo, segue abaixo a programação de uma SAT.

HORÁRIO GRUPOS
NAPCI-TARDE

SAT – ARTE

Profa : Telma

Horário	2a feira	3a feira	4a feira	5a feira	6a feira
12:30	TR 4	TR4	TR4	TR4	TR4
13:00	TR2	TR4	TR2	PLANEJ.	TR4
15:00	G 4	TR3	TR3	TR1	G6

TR: Turma de Referência

G: GRUPO

O professor desenvolve um tema e uma programação pedagógica definida em conjunto com seus alunos, versando sobre os mais diferentes assuntos. Essa programação tem princípio, meio e fim e termina quando se atinge o objetivo proposto, ou quando se esgota o assunto ou o interesse dos alunos pelo tema em estudo.

Abaixo uma amostra de um dos temas desenvolvidos em agosto de 2004 em uma das SAT's :

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

SAT - LIVROS E FILMES

Literatura em Movimento

QUEM?	O QUE QUEREMOS SABER?	O QUE VAMOS FAZER?
TURMA A	Onde as histórias acontecem.	
TURMA B	Características dos Personangens.	
TURMA C		Comparar a cultura escrita nas histórias com a nossa.
TURMA D		Comparar a cultura escrita nas histórias com a nossa.
TURMA E		Mudar o final da história "CHAPEUZINHO VERMELHO"

Embora recente, esta prática tem trazido resultados promissores, propiciando aos alunos avanços significativos no processo de aprendizagem e em todos os demais atendimentos oferecidos pela instituição, inclusive na área clínica. Para os professores, as SAT's lhes possibilitaram um maior conhecimento dos alunos e a realização de um verdadeiro atendimento educacional, que na concepção da palavra envolve o acolhimento do aluno na sua maneira própria de lidar com o saber. Em uma semana, quase todos os alunos passam por todos os professores, nas diferentes salas ambientes. Essa organização do trabalho pedagógico não limita o professor ao atendimento especializado de um único grupo de alunos durante o ano letivo. Isso é importante, pois, evita uma relação excessivamente "colada" do professor com o aluno e vice-versa.

Nestes dois anos de trabalho, a APAE já criou várias SAT's, cujos nomes os alunos participaram das escolhas, a saber: - Livros e Filmes - Jogos e Brincadeiras - Dança e Música - Reciclagem - Arte - Dia-a-Dia - Dúvidas e Pesquisa. Abaixo fotos de algumas das salas criadas.

TURMA A

Para exemplificar o trabalho e produção dessas salas, vamos apresentar a seguir o que foi realizado em três SAT's no ano de 2004.

3- SAT: livros e filmes

Esta sala propicia a exploração da linguagem oral e/ou escrita em diferentes situações comunicativas. São desenvolvidas atividades que levam o aluno a se expressar oralmente e por escrito, bem como a sua capacidade de compreensão de diferentes gêneros textuais.

Ao construir e reproduzir textos com liberdade de expressão, invariavelmente o aluno participa ativamente das atividades dessa SAT. Percebe-se que as produções textuais dos alunos representam uma construção e reconstrução de sua história subjetiva, atendendo assim ao objetivo maior do atendimento educacional especializado. A valorização e a exploração da capacidade de criação e de produção de textos permite a esses alunos libertarem-se das ações práticas e desenvolverem ações simbólicas.

3.1- Objetivos:

- Ouvir o outro: diz respeito à capacidade de compreender o que os colegas e o professor transmitem oralmente, ao lerem ou contarem uma história, um acontecimento, um filme... O aluno opera com conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais presentes na

construção da significação dos textos. Também se procura desenvolver a capacidade de o aluno reconhecer o significado complementar dos elementos não lingüísticos.

- Falar: o aluno utiliza seus recursos de comunicação oral, para exprimir sua compreensão, interesse, desejos, idéias.
- Ler: o aluno interpreta textos de todos os gêneros, de acordo com sua visão de mundo. O leitor, mediado pelo texto, o reconstrói na sua leitura, atribuindo-lhe uma outra significação (a sua própria).
- Escrever: o aluno descobre as funções e o uso da língua escrita nos atos de registrar, informar, comunicar, instruir e divertir.
- Favorecer a livre expressão: ler, escrever, falar, comunicar, de forma que o aluno se expresse através da produção oral e escrita (mesmo quando o professor atua como redator).
- Compartilhar práticas: explorar a construção coletiva e cooperativa, na leitura, escrita.

3.2- Relato de uma experiência

Este é o relato de experiência realizada com uma turma "A- TA" formada de 13 alunos em idade de 09 a 14 anos do NAPCI[4] que o freqüentam duas vezes na semana pela manhã

HORÁRIO/GRUPOS - NAPCI-MANHÃ - 2004

		JOGOS E BRINC.	DANÇA E MÚSICA	RECIC	LIVROS E FILMES	ARTES		O DIA A DIA		DÚVIDAS NA ESC.
	07:30	TC	TB	TE	TA	TD	07:30	G4	07:30	G1
	08:00	TD	gp externo	TB	TA	TC	08:30	G14	08:30	G5
2a	09:00	TD	gp externo	TB	TA	TC	09:30	G10	09:30	G15
	10:00	TB	TD	TC	NAPCA	TA	10:30	G INT.	10:30	G INT.
	11:00	TB	PLAN.	TC	NAPCA	TA	11:30	PLAN.	11:30	PLAN.
	07:30	TC	TB	TE	TA	TD	07:30	G2	07:30	G6
	08:00	TA	TC	TE	TB	TD	08:30	G3	08:30	G7
3a	09:00	TA	TC	TE	TB	TD	09:30	G13	09:30	G12
	10:00	TC	TA	TB	TD	TE	10:30	TA	10:30	G INT.
	11:00	TC	TA	TB	TD	TE	11:30	PLAN.	11:30	PLAN.
	07:30	TC	TB	TE	TA	TD	07:30	G4	07:30	G1
	08:00	NAPCA	TD	TC	TA	TB	08:30	G14	08:30	G5
4a	09:00	NAPCA	TD	TC	TA	TB	09:30	G10	09:30	G9
	10:00	PLAN.	TC	TB	TD	TA	10:30	PLAN	10:30	PLAN.
	11:00	REUN.	REUN.	REUN.	REUN.	REUN.	11:30	REUN.	11:30	REUN.
	07:30	TC	TB	TE	TA	TD	07:30	G2	07:30	G6
	08:00	TC	TD	TE	TB	TA	08:30	G3	08:30	G7
5a	09:00	TC	TD	TE	TB	TA	09:30	G13	09:30	G15
	10:00	TB	TC	TA	TE	TD	10:30	TE	10:30	G INT.
	11:00	TB	TC	TA	PLANEJ.	TD	11:30	PLAN.	11:30	PLAN.
	07:30	TC	TB	TE	TA	TD	07:30	IP	07:30	G8
	08:00	TD	TA	TB	NAPCA	TC	08:30	IP	08:30	G9
6a	09:00	TD	TA	TB	NAPCA	TC	09:30	IP	09:30	G12
	10:00	TA	TB	TD	TC	PLAN.	10:30	IP	10:30	
	11:00	TA	TB	PLAN.	TC	TD	11:30	IP	11:30	PLAN.

Como em todo início de ano, fiz uma sondagem do nível de conhecimento dos alunos em relação à leitura e a escrita. Para isso, passei um período fazendo essa sondagem através de escrita espontânea, leitura de histórias e interpretação oral, e registro através de desenho. A solicitação do registro escrito ou através de desenhos das histórias, foi utilizada para que eu pudesse saber o que o aluno está entendendo do que foi contado. Deve-se ter sempre em mente que o que importa neste registro não é o que estava escrito convencionalmente, ou o que estava escrito para o outro ler e entender, mas o que "dava para ser lido" principalmente pelo aluno.

Depois desse momento passamos para uma segunda etapa. Levando em conta que estamos constantemente em contato com diferentes gêneros textuais no nosso dia a dia selecionei alguns textos: Livros de História, Anúncio de revista, Letra de Música, Poema e História em Quadrinhos. Estes textos foram comparados uns com os outros, para estabelecer diferenças e semelhanças. Depois disso, esses textos foram analisados e interpretados, comparados uns com os outros para estabelecer diferenças e semelhanças entre eles.

Apresentei os textos um de cada vez, em dois tamanhos: sob forma de cartaz e outro menor para ser colado no caderno de cada um. A análise do texto foi feita oralmente e por escrito, por meio de cópia ou de forma independente (para aqueles que já conseguiam escrever espontaneamente algumas palavras simples). Assim todos participaram da atividade a seu modo, seja opinando espontaneamente, respondendo às perguntas, observando e ou registrando através da cópia de forma organizada ou não.

Na produção dos textos coletivos, as minhas intervenções foram as mais diversas, respeitando toda forma de participação dos alunos. O registro era feito por mim, que funcionava como escriba, quando o aluno não conseguia registrar por si mesmo. Eu escrevia no quadro, tal qual eles falavam; depois, por meio de perguntas fazíamos juntos as correções e organizávamos o texto através da leitura e da grafia das palavras. Os alunos eram assim colocados em contato com a leitura e a escrita através dos seus próprios textos. Várias foram as manifestações de registros que se apresentaram, mesmo depois da auto-correção. O respeito ao tempo e ao nível de conhecimento, em relação à base alfabética de cada um foi preservado e isso era avaliado diariamente para que pudéssemos perceber a evolução das produções escritas.

Depois disso, propus a produção de texto no gênero textual escolhido por eles. Quando fiz esta proposta a idéia foi recebida com entusiasmo.Todos escolheram escrever histórias. Uma delas foi utilizada como roteiro de um desenho animado, o que motivou e estimulou a produção de outras histórias. Segue abaixo a história construída:

EM UMA MONTANHA PERTO DA CIDADE, HAVIA UM CASTELO

ASSOMBRADO. NELE MORAVA UM HOMEM QUE TINHA O ROSTO MARCADO POR CICATRIZES, TRÊS OLHOS, UM RABO DE MACACO. ELE NÃO TINHA NOME, MAS TODOS NA CIDADE O CHAMAVAM "BIRUTO DA MEIA-NOITE" POR CAUSA DO BARULHO QUE ELE FAZIA À MEIA-NOITE. TODOS OS DIAS ELE UIVAVA DE NOITE PARA ASSUSTAR AS PESSOAS E AFASTÁ-LAS DO SEU CASTELO.

ALI PERTO TINHA UMA FAZENDINHA MUITO POBRE. MORAVA NELA, UMA MÃE, QUE ERA MUITO VELHA COM DOIS FILHOS ADOTADOS: TITICO E LILITA.

TITICO ERA UM ADOLESCENTE MUITO LEVADO, CAÇADOR DE BRIGAS E AMIGO DO MONSTRO BIRUTA DA MEIA NOITE.

DE MANHÃ ELE LEVANTA PULA A JANELA E VAI PARA O CASTELO BRINCAR E CONVERSAR COM O MONSTRO.

SUA IRMÃ FICA EM CASA BRINCANDO COM OS ANIMAIS. ELA É MUITO MEDROSA E MORRE DE MEDO DE SAIR DE CASA.

UM DIA O MONSTRO FOI NA FAZENDA CONHECER A MENINA E A MÃE. ELE FOI DE NOITE. A MÃE ESTAVA FAZENDO CROCHÉ, O TITICO ACORDADO SENTADO NA ESCADA DA SALA LENDO UM LIVRO DE KARATÊ, E LILITA ESTAVA DORMINDO NO QUARTO. DE REPENTE OUVIRAM UM BARULHO ARRANHANDO A PORTA, A MÃE CORREU PARA O QUARTO DA LILITA.

TITICO MUITO CURIOSO FOI ABRIR A PORTA E DEIXOU O MONSTRO ENTRAR E DEPOIS O CONVIDOU PARA IREM PARA O CASTELO. QUANDO A MÃE ABRIU A PORTA DO QUARTO E PROCUROU O FILHO E NÃO ENCONTROU, CHOROU ELA E A MENINA.

ELA E A MENINA PROCURARAM TITICO A NOITE INTEIRA NO MATO E FORAM PICADAS POR UMA COBRA.

ESTAVA PASSANDO POR ALI, O JUCA, CAÇADOR DE COBRAS, QUE VENDIA O VENENO PRO MONSTRO. ELE VIU AS DUAS CAÍDAS E AJUDOU PEGANDO E COLOCANDO-AS NA SUA CARROÇA.

ELE AS LEVOU PARA CASA. QUANDO ELES CHEGARAM ENCONTRARAM O BIRUTA DA MEIA-NOITE E O TITICO LENDO REVISTA DE KARATÊ.

A MÃE E A FILHA FORAM COLOCADAS NO SOFÁ RASGADO PARA REPOUSAR MUITO NERVOSAS, COM MEDO E TREMENDO. LILITA GRITOU DE MEDO QUANDO O MONSTRO LEVANTOU E SAIU CORRENDO COM ÓDIO, PORQUE ELAS FICARAM COM MEDO DELE.

TITICO CORREU ATRÁS, MAS ELE NÃO DEU NENHUMA IDÉIA E COMEÇOU A RASGAR A ROUPA, MANDOU TITICO EMBORA PARA CASA, MAS ELE NÃO OBEDECEU E CONTINUOU ATRÁS DELE. EMTÃO O MONSTRO O FERIU COM AS UNHAS.

O JUCA QUE ESTAVA INDO PARA O CASTELO PEGAR UM REMÉDIO PARA A MÃE E A LILITA, JOGOU UM REMÉDIO LÍQUIDO NOS OLHOS DELE, E O MONSTRO FICOU CEGO ATÉ O AMANHECER.

JUCA E TITICO VOLTARAM PARA A FAZENDA LEVANDO O REMÉDIO PARA A MÃE E A LILITA.

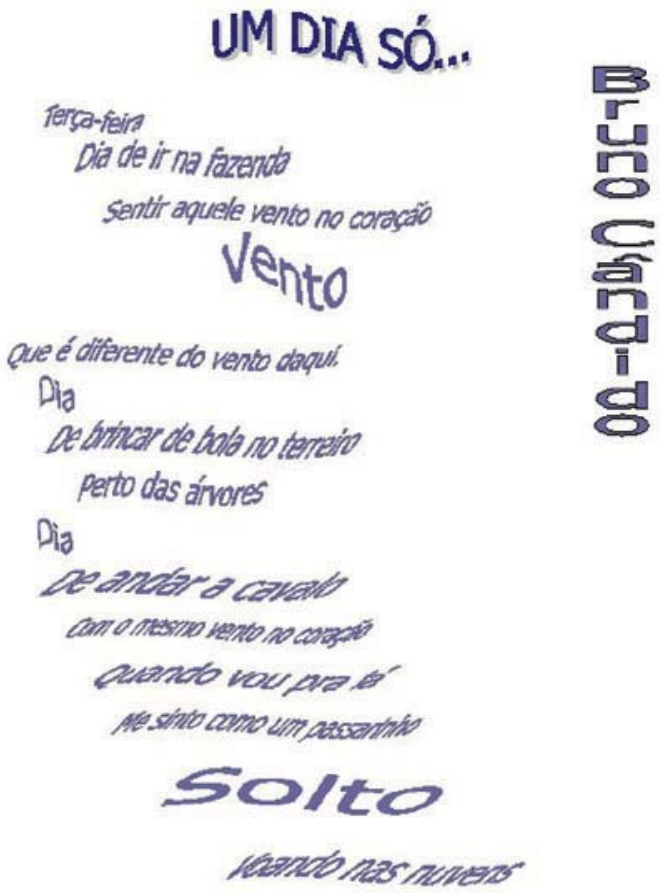
QUANDO AMANHECEU, O MONSTRO FOI ATÉ A FAZENDA, POIS O LÍQUIDO QUE O DEIXOU CEGO TINHA ACABADO O EFEITO, BATEU NA PORTA E LILITA ATENDEU AINDA MANCANDO POR CAUSA DA PICADA DE COBRA, FICOU ASSUSTADA E COMEÇOU A GRITAR PELA MÃE, PELO TITICO E O JUCA QUE ESTAVAM DORMINDO.

APARECEU A MÃE E O MONSTRO PEDIU DESCULPAS E OS CONVIDOU PARA IREM AO CASTELO. ELES SE TORNARAM AMIGOS.

JUCA DEU A IDÉIA DE FAZER UMA FESTA PARA AS PESSOAS CONHECEREM O BIRUTO DA MEIA-NOITE. A FESTA FOI DE FANTASIA E TEVE A PRESENÇA DE TODOS DA CIDADE E DA FAZENDA E O MONSTRO FICOU MUITO FELIZ.

AUUUUUUUUUU...

A medida em que as histórias foram sendo produzidas coletivamente, o interesse pela produção individual foi crescendo. A escolha e o estilo pela produção em outros gêneros textuais também surgiram, o que foi expresso por alguns alunos: “eu agora quero escrever a minha estória sozinha”, ou “eu não quero escrever poemas, eu gosto é de escrever histórias”, “eu agora sou ‘escricista’ e sou o melhor”. Através dos gêneros, o prazer em registrar suas idéias e a sua história era cada vez maior por parte dos alunos, era a realidade virando ficção.

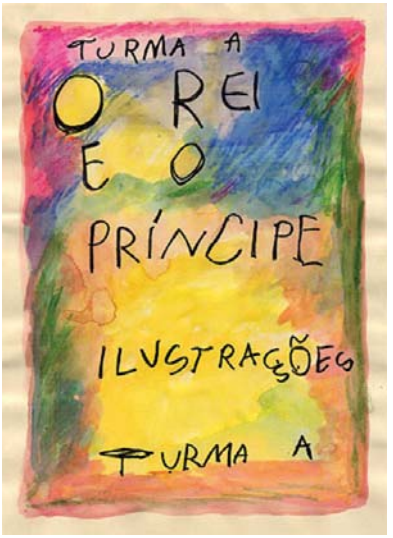

UM DIA SÓ...
Bruno Cândido
Terça-feira
Dia de ir na fazenda
Sentir aquele vento no coração
Vento
Que é diferente do vento daqui.
Dia
De brincar de bola no terreiro
Perto das árvores
Dia
De andar a cavalo
Com o mesmo vento no coração
Quando vou pra lá
Me sinto como um passarinho
Solto
Voando nas nuvens

ELE ENTROU NA CANTINA, COMEU A MERENDA DA PANELA

A MERENDA ESTAVA QUENTE E ELE QUEIMOU A BOCA
UIUIUI!

NÃO VOLTO LÁ MAIS.
FIM

Os textos produzidos por eles foram sempre expostos em saraus, exposições em programações da Instituição, no Boletim da APAE Contagem, Filmes, na produção de Livros e Tirinhas ou em seu próprio portfólio, que é a nossa forma de avaliar e acompanhar o processo de aquisição do conhecimento.



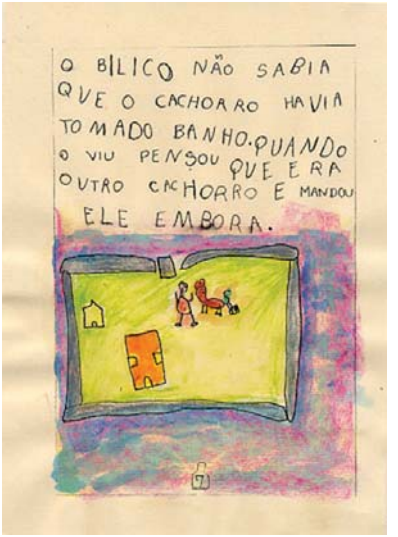
ELE FAZ BAGUNÇA E NÃO TEM CUIDADO
COM AS COISAS.
TAMBÉM NÃO TOMA BANHO.
ELE É SOZINHO PORQUE NINGUÉM
AGUENTA O CHÉIRO DELE.

O PRÍNCIPE CACHORRO PORCO
RECEBEU ESTE TÍTULO DOS
OUTROS CACHORROS. E DERAM
TAMBÉM AO
SEU DONO O TÍTULO DE
"REI PORCO".

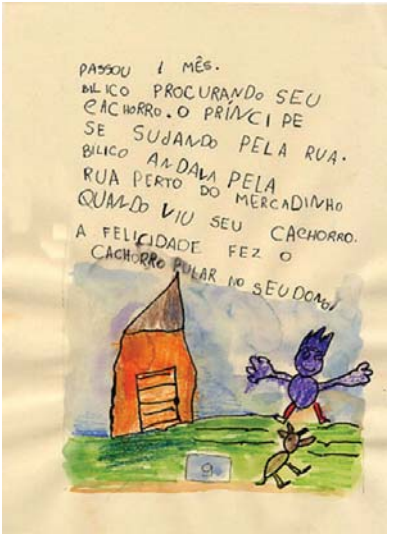
SE ELE QUERIA FAZER COCÔ
FAZIA DENTRO DE CASA. SE ELE
RAZGAVA O LIXO DA
VIZINHA E TRAZIA RRA DENTRO DA SUA
CASA.

O REI PORCO É UM MENINO
QUE SE CHAMA BILICO. A CASA
DELE TAMBÉM É BAGUNÇADA.
ELE NÃO ARRUMA A CASA.
O QUINTAL DA CASA DELE
É CHEIO DE MATO.

UM DIA O PRÍNCIPE CACHORRO
PORCO FOI
OBRIGADO A TOMAR
BANHO PELA VIZINHA.
PORQUE ELA QUERIA
QUE ELE TOMASSE CONTA
DA CASA DELA.
6


O BILICO NÃO SABIA
QUE O CACHORRO HAVIA
TOMADO BANHO. QUANDO
O VIU PENSOU QUE ERA
OUTRO CACHORRO E MANDOU
ELE EMBORA.
7

O PRÍNCIPE CACHORRO
PORCO PEGOU A SUA
MALINHA E FOI EMBORA
CHORANDO. ELE GOSTAVA
MUITO DO SEU IXINO.
BILICO ENQUANTO ISSO
PENSANDO:
"MEU DEUS ATÉ AGORA
MEU CACHORRO NÃO CHEGOU"
8


PASSOU 1 MÊS.
BILICO PROCURANDO SEU
CACHORRO. O PRÍNCIPE
SE SUJANDO PELA RUA.
BILICO ANDAVA PELA
RUA PERTO DO MERCADINHO
QUANDO VIU SEU CACHORRO.
A FELICIDADE FEZ O
CACHORRO PULAR NO SEU DONO
9

A partir dessa prática, as produções como as aqui citadas têm surgido de forma espontânea e crescente. Os alunos se sentem com maior autonomia e encorajados a produzir qualquer tipo de texto, seja oral, escrito ou através de desenho. Hoje eles verbalizam, dizendo estar mais preparados e confiantes em si mesmos para enfrentarem a escola comum, com todas as suas dificuldades e diante de todas as exigências feitas pela escola. Eu me sinto uma professora mais consciente do meu trabalho. Partindo do pressuposto de que "somente uma parte do que nós sabemos nos é realmente ensinado" que aprendi com Frank Smith,[5] não faz sentido continuar com uma postura de "dona do saber," que vêm à instituição com o objetivo de repassar conhecimentos a alguém que "não sabe", mas de alguém que vêm com objetivos explícitos de realizar trocas e de fazer parte da construção do conhecimento, que pode ser tanto meu quanto do meu aluno.

Professora Jânia Almeida

4 - SAT: dança e música

O movimento corporal é natural às pessoas e constitui uma forma de linguagem com a qual elas se comunicam, expressam seus pensamentos, sentimentos e vivências. A música é também excelente meio de comunicação, que favorece o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e assim, dança e música contribuem com a integração social.

A dança e a música proporcionam a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, sendo mais uma forma de interpretação simbólica do mundo. O aluno quando representa e interpreta tem a possibilidade de interagir de forma diferente com sua realidade.

O aluno movimentando-se constrói o pensamento de forma autônoma, descobrindo e desenvolvendo suas potencialidades corporais. Não é com a simples contenção do movimento que ele se concentra e obtém maior atenção. O aluno torna-se mais autoconfiante quando se apropria das possibilidades de seu corpo.

Para aqueles alunos que têm dificuldades em estabelecer trocas simbólicas com o outro e/ou dispõe de poucos recursos para utilizar a linguagem oral, a música é um poderoso instrumento de comunicação.

4.1- Objetivos:

• Incentivar a livre expressão musical e corporal, permitindo a troca com o outro;

• Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos e ritmos corporal através da dança, teatro e demais situações de interação e representação;

[5] In: Leitura Significativa, Porto Alegre: Art Méd, 1999 – P. 81

• Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, descobrindo os limites e as potencialidades de seu corpo;

• Saber dançar: selecionar gestos e movimentos próprios das danças, imitando, recriando e mantendo suas interpretações individuais;

• Proporcionar experiências estéticas, desenvolver o gosto pela música e ampliar o universo musical do aluno;

• Perceber e identificar os elementos da linguagem musical, tais como: ritmo, gêneros, estilos em atividades de produção, explorando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis;

• "Brincar" com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

4.2- Relato de experiência 1

No segundo semestre do ano 2003, por incentivo de um renomado profissional de comunicação visual, que trabalha em parceria com a APAE foi produzido um filme sob sua direção. A proposta foi levada a um grupo de alunos que participaram desde a criação da história, sua filmagem, a atuação, até a confecção do cenário e figurinos. Outras SATs também se envolveram nesse trabalho, por exemplo: na SAT Livros e filmes foi produzida a história, na Reciclagem e Artes foram produzidos os figurinos e cenários.

De inicio reunimos todas as turmas (A, B, C e D), para contar a novidade e saber quem gostaria de participar da construção do filme. Todos ficaram muito interessados e entusiasmados e alguns decidiram participar, inclusive a Terapeuta Ocupacional da instituição.

No segundo momento e durante aproximadamente quatro meses, investigamos o que eles já sabiam sobre o que é necessário para produzir filmes, televisão e peças de teatro. A partir das respostas dos alunos mostramos a eles como é feito um filme, o que acontece por trás das câmeras, quem são as pessoas que filmam, quem cuida do cenário e do figurino, como é o trabalho dos artistas e o que é preciso para interpretar. A fim de esclarecer todas as dúvidas e curiosidades dos alunos recorremos a fitas de vídeos e respondemos as perguntas dando todas as informações necessárias.

No terceiro momento, houve a escolha da história que se tornaria um filme e das funções que cada um desempenharia nele. Quem ficaria por trás das câmeras, quem seriam os atores, quem confeccionaria o figurino e cenário e assim por diante. A nossa preocupação era garantir a participação de todos no processo, inclusive no manuseio da câmera. Assim, desde o primeiro momento tudo estava sendo registrado, ora pela professora, ora pela Terapeuta Ocupacional, ora pelo Diretor e ora pelos alunos.

A história escolhida tinha por título "Namorado" e em seguida foi elaborado o roteiro, segundo o que é típico de um trabalho de mídia (abaixo a história e o

roteiro). A história foi várias vezes modificada pelos alunos para seguir o roteiro de um filme, acrescentando-se ou retirando-se falas e ações.

HISTÓRIA CRIADA NA SALA DE LIVROS E FILME
"NAMORADO"

Uma boneca que não tinha olho, rejeitada pelos outros brinquedos, mas que tinha um robô que gostava dela.

Em uma loja de brinquedos do shopping, tinha um robô grande que dançava, abraçava e falava toda vez que alguém entrava na loja. Havia também uma boneca bonita: loura, cabelos cacheados, que usava saia verde e uma blusa azul escuro. E também um olho azul. Um somente, porque o outro, um cliente atentado arrancou quando visitava a loja.

Quando fecha a loja, os brinquedos são ligados na tomada da porta por uma formiga. Ligadas, eles começam a brincar uns com os outros, menos a boneca, porque ela é rejeitada pelos outros, porque ela não tinha um olho. Eles achavam diferente. O robô era o único que brincava com ela, pois era apaixonado por ela.

Um dia, chegou um menino na loja e gostou muito do robô e o comprou. O robô ficou triste e fingiu que estava estragado, deixando de falar e andar.

Da prateleira, ela começou a chorar e o seu choro chamou a atenção de todos da loja pois, saia lágrimas de seus olhos. O menino que estava comprando o robô estava com sua irmã, que se interessou pela boneca.

A boneca e o robô foram vendidos mais baratos para os irmãos, e o namoro continuou na casa deles*.

* OBS: texto está na forma original

ROTEIRO DO FILME – "BRINQUEDOLÂNDIA" VERSÃO ORIGINAL "NAMORADO"

PERSONAGENS
(ordem que aparecem em cena)
SR JOÃO (dono da loja) - BRUNO
CLIENTE – SIRLENE
FORMIGA – KEYT
ROBÔ – FLAVIO
ROBO CARRO – WESNEY
BONECA (Sem olho)
BONECA FOFINHA – LÚCIA
PALHAÇA – CYNTIA
PALHAÇA – MARCOS
ALEX – SOBRINHO DA CLIENTE
FERNANDA – SOBRINHA DA CLIENTE

AS CENAS SE DESENROLAM DENTRO DA BRINQUEDOLANDIA, UMA LOJA DE BRINQUEDOS...

CENA 1

TODOS OS BRINQUEDOS ESTAM NAS PRATILEIRAS DA LOJA, A MÚSICA INICIA E O DONO DA LOJA, SR JOÃO ENTRA DANÇANDO, ARRUMA O DINHEIRO DA CAIXA REGISTRADORA, LOGO EM SEGUIDA PEGA UM PANO PARA LIMPAR OS BRINQUEDOS E LIMPA UM POR UM, ALEGRE, DANÇA E LIMPA. ENQUANTO SR. JOÃO LIMPA OS BRINQUEDOS, O ROBO CAMINHA PELA LOJA DANÇADO FELIZ . ENTRA A CLIENTE E OBSERVA ADMIRADA, O ROBO QUE CAMINHA POR TODA A LOJA. FALANDO.

ROBO: Bem vindo! Bem vindo!

SR. JOÃO: Bem vinda a minha loja. O que eu posso fazer por você?

CLIENTE: Eu estou procurando um brinquedo para minha sobrinha.

SR. JOÃO: Você está no lugar certo! Eu tenho muitos brinquedos que você vai gostar. Olha aqui, este é um palhaço muito legal, gosta? (Anda pela loja mostrando os brinquedos a cliente).

CLIENTE: Sim, é muito legal, mais eu acho que minha sobrinha não vai gostar.

SR. JOÃO: Não tem problema, eu tenho outro palhaço lindo também, gota?

CLIENTE: Ah, eu não sei...

*SR. JOÃO: Muito bem, mas você vai adorar o robô que vira carro... olha aqui ...(*o dono da loja pega o robô anda com ele pela loja) *Gosta?*

CLIENTE: É legal mas....

ROBÔ: Bem vindo! Eu sou o Robô-Flávio, você quer brincar comigo?

SR. JOÃO: Ele é muito bom e diferente, ...não gostou? Ele fala e é um grande robô...

CLIENTE: É verdade, mas eu gostaria de uma coisa para minha sobrinha...

SR. JOÃO: Ah, você vai adorar a boneca Fofinha...

CLIENTE: O que ela faz?

*SR. JOÃO: Olha aqui...(*João aperta o braço da Fofinha e ela sorri). *Legal, não é?*

CLIENTE: Muito legal eu gostei desta boneca e .... quanto ela custa?

SR. JOÃO: Só dez reais. Vai levar?

CLIENTE: Não sei, eu não tenho muito dinheiro....

SR. JOÃO: Não tem problema, depois você volta e leva eu guardo a boneca...

CLIENTE: Ótimo, então depois eu volto.

*SR. JOÃO: Combinado. (*despedem-se*), Boa tarde, até mais!*

CLIENTE: muito obrigada, até.

SR. JOÃO DESPEDE DA CLIENTE E FECHA A LOJA, ARRUMA AS COISAS, CONTA O DINHEIRO FECHA O CAIXA , APAGA AS LUZES E SAI.

CENA 2

POR UM DOS LADOS DO CENÁRIO ENTRA A FORMIGA, ACENDE A LUZ, E PEDE A MÚSICA (SÍTIO DO PICA –PAU AMERELO), ACOMODA-SE EM FRENTE AO MICROFONE E ESPERA O INICIO DA MÚSICA. ASSIM QUE INICIA COMEÇA A DANÇAR E PEDE AOS BRINQUEDOS QUE DANCEM COM ELA. TODOS OS BRINQUEDOS COMEÇAM A DANÇAR OBDECENDO O COMANDO DA FORMIGA QUE NÃO PARA DE DANÇAR E CANTAR. COM EXEÇAO DA BONECA SEM OLHO, QUE FICA EM SEU CANTO PARADA E TRISTE. O ROBÕ É O ÚNICO QUE BRINCA COM ELA E NEM COM ELE ELA QUER DANÇAR. DEPOIS QUE A MÚSICA ACABA TODOS CANSADOS SE ACOMODAM NO CHÃO E DORMEM.

CENA 3

OS BRINQUEDOS FICAM DORMINDO, MAS O ROBO NÃO, ELE APROXIMA-SE DA BONECA SEM OLHO E TENTA FAZE-LA SORRIR.

ROBÔ: Hei, por que você não quis dançar?

BONECA: Eu não gosto de dançar?

ROBÔ: Tem certeza disso?

BONECA: Tenho certeza.

ROBO: Sabe... eu gosto de dançar. Eu gostaria de dançar com você.

BONECA: Eu também.

ROBO: Mas, você falou que não gostava de dançar.

BONECA: Mas eu gosto. O problema é que ninguém quer dançar comigo.

ROBO: Eu gostaria de dançar com você. E sermos amigos.

O ROBO E BONECA SEM OLHO DAM AS MÃOS E COMEÇAM A DANÇAR. DANÇAM ATÉ SE CANSAREM. O ROBO LEVA A BONECA AO SEU LUGAR E DEITA AO SEU LADO E OS DORMEM.

CENA 4

SR. JOÃO CHEGA NO DIA SEGUINTE BEM ANIMADO E ORGANIZA O CAIXA, E FELIZ COMEÇA A LIMPEZA DE SEUS QUERIDOS BRINQUEDOS. CHEGA ENTÃO SUA CLIENTE COM SEUS DOIS SOBRINHOS ALEX E FERNANDA, QUE FICAM MARAVILHADOS COM TANTOS BRINQUEDOS BONITOS. ALEX FICA APAIXONADO COM O ROBO E PEDE QUE SUA TIA O COMPRE. SUA TIA (A CLIENTE) RESISTE, MAS ACABA COMPRANDO. FERNANDA, SUA SOBRINHA POR SUA VEZ, VÊ A BONECA SEM OLHO CHORANDO E FICA TÃO SURPRESA COM O QUE VÊ QUE PEDE A SAI TIA PARA COMPRAR A BONECA TAMBÉM. A CLINETE ACABA CEDENDO AO PEDIDO DE SEUS SOBRINHOS ACABA LEVANDO OS DOIS, O ROBÔ E A BONECA SEM OLHO.

CLIENTE: Boa tarde, Sr João ?

SR. JOÃO: Boa tarde, sejam bem vindos. A senhora veio comprar a boneca.

CLIENTE: Sim. E também trouxe os meus sobrinhos.

ALEX (SOBRINHO): Tia! Tia! Eu quero esse robô que fala, ele é demais! Compra pra mim?

FERNANDO (SOBRINHA): Tia, eu também quero levar essa boneca, ela chora olha está saindo lagrima nos lhos dela.

CLIENTE: Mas, meninos a compra vai ficar muito caro!

SR. JOÃO: Pode levar eu faço um desconto bom para a senhora.

CLIENTE: Está bem, pode embrulhar, os meus sobrinhos gostaram. Vou levar.

ASSIM TODOS VAM PARA CASA FELIZES.

Em seguida, os atores escolheram suas personagens, nesse momento surgiram casos em que alguns alunos disputaram o papel dos protagonistas e deixamos que eles próprios resolvessem esse problema. Partimos então para a descrição das personagens, cada ator montou sua personagem. Para esse fim, foi solicitado como tarefa, a observação de pessoas na rua, em sua casa, dentro do ônibus, nas lojas de brinquedos, para dar vida e criar suas personagens, como se faz nos laboratórios de teatro. E assim eles fizeram. Na sala formamos um círculo e cada um foi falando como seria o seu personagem, se tinha família, onde vivia, quem era seu amigo na loja (cenário da história) como foi parar e dessa forma até montar as personagens.

Nas aulas, os alunos trocavam suas personagens e vivenciaram outras situações, não apenas a da história. Eu dava o comando para que fizessem tal personagem dançando e todos faziam de uma forma única, descobrindo o próprio estilo, sem imitar o colega.

Por fim, iniciamos a representação real da história. Nesse período juntou-se a nós um produtor e ator de teatro colombiano. Sua presença só veio acrescentar e apesar da diferença de idioma, os alunos o entendiam perfeitamente. Assim os ensaios aconteceram até o fim.

No decorrer das filmagens, por decisão dos atores, o título da história foi trocado por “Brinquedolândia”.

4.3- Relato de experiência 2

Outro grupo de adolescentes escolheu participar de um sarau que estava sendo promovido pela SAT Livros e Filmes. Essa escolha partiu da solicitação da professora da SAT que levei às turmas, com o propósito de trabalhar a literatura na música e na dança.

Os alunos escolheram o livro da autora Regina Coeli Rennó, História de Amor.

As turmas A e D optaram pela encenação da história modificando-a e produzindo um novo roteiro teatral. Fazendo uma intertextualização de histórias.

As turmas B e C preferiram dançar. Conversamos, ouvimos várias músicas e não encontramos uma que pudéssemos contar a história do livro. Até que numa das aulas, um aluno chega com um CD com uma música cujo título era o mesmo da história. Logo começamos a criação da coreografia e percebemos

como a literatura pode estar na música e na dança.

As demais SATs Livros e Filmes, Jogos e Brincadeiras, Reciclagem, Artes, Dúvidas na escola também participaram do sarau, fazendo e recitando poesias, construindo os figurinos e cenários. O sarau aconteceu com a participação de todos, inclusive do poeta Ronald Claver, autor de um dos livros trabalhados, o artista plástico Marcelo AB e o representante da editora que nos vende os livros e colabora com a montagem da biblioteca da sala de livros e filmes.

5 - SAT: arte

Esta Sala possibilita investigar e conhecer movimentos, obras, grandes artistas de todos os tempos, assim como a História da Arte e permite que os alunos usufruam a Arte como observadores e criadores, contemplando, com isso, o fazer, a apreciação e a reflexão artística.

Quando o aluno cria com liberdade, fazendo seus desenhos e suas produções, ele levanta hipóteses e imprime sua marca na construção simbólica de sua história.

O respeito às peculiaridades e aos esquemas de conhecimento referem-se à sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a possibilidade de projeção da ação prática para a ação simbólica.

Essa primeira projeção é o ponto de partida que estrutura o desenvolvimento estético, artístico e intelectual. O progresso do desenho demonstra mudanças significativas cada vez mais ordenadas, fruto de assimilações cada vez mais avançadas na linguagem do artístico, possibilitando novas projeções cada vez mais elaboradas.

A arte é uma forma de expressão, principalmente quando a deficiência mental afeta a utilização de alguns recursos que possibilitam ao aluno exprimir-se oralmente, ou pela linguagem escrita. A produção nesta SAT é muito significativa por demonstrar capacidades muitas vezes ocultas e desacreditadas desses alunos.

Explorar toda a capacidade que a pessoa com deficiência mental e mesmo o doente mental tenham, significa não limitar suas criações em produções acadêmicas ou por padrões estéticos, principalmente se esses padrões são definidos por um outro, no caso pelo professor. Por esse motivo procuramos manter um artista com conhecimento do que é próprio do atendimento educacional especializado.

5.1- Objetivos:

• Permitir e incentivar a livre expressão e a troca com o outro por meio da criação artística;

• Possibilitar a criação artística em toda as suas dimensões;

• Produzir trabalhos de arte, por meio da linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da escultura e outras;

• Aprender a pesquisar e utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies, para ampliar as possibilidades de expressão e comunicação;

• Apreciar as produções próprias e dos outros colegas e artistas, por meio da observação e da leitura de obras de artes em exposições, catálogos, livros e etc;

• Ampliar o conhecimento: conhecer a História da Arte e seus personagens, elementos da cultura regional e brasileira e suas produções artísticas.

5.2- Relato de uma experiência 1

A proposta da produção de um desenho animado foi desenvolvida no NAPCI I, composto por alunos com idade acima de 14 anos e teve início no segundo semestre de 2003.

A partir dos desenhos criados pelos nossos alunos, pela capacidade de criação, liberdade de utilizar as cores, compondo um estilo próprio decidimos propor a produção de um desenho animado. Ao mesmo tempo, eles produziram suas próprias histórias na SAT Livros e Filmes, percebemos que poderíamos reproduzi-las através do desenho animado. A proposta nos pareceu desafiadora e inovadora, uma vez que possibilitaria descobrir e conhecer os processos e as técnicas de animação de desenho, de construção de personagens, de fotografia, filmagem, edição e a pesquisa de materiais.

Primeiramente realizamos uma reunião com todas as pessoas envolvidas, pois essa proposta se realizaria de maneira articulada entre as SAT's Livros e filmes e Dança e Música. Contamos com a presença de um profissional de comunicação visual, que ofereceu a produção e edição do desenho animado.

O grupo de interessados ficou composto por nove alunos, sendo aberto a participação de outros em determinados momentos do processo. Meu objetivo não se restringia em apenas transformar o registro escrito em um desenho animado, mas em construir novos saberes durante a experiência do fazer, de modo que o real e o simbólico se revelassem.

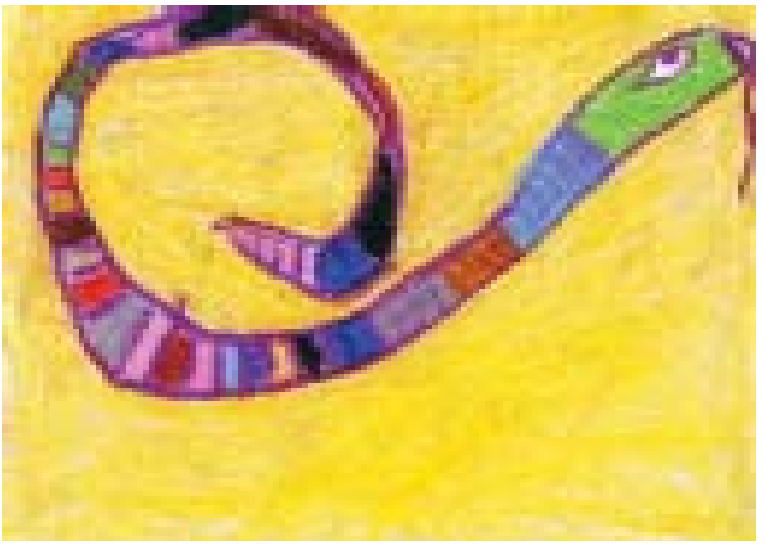
Para tanto, a flexibilização do horário, foi fundamental e necessitou o apoio e a mobilização de toda a instituição.

A escolha das histórias foi feita através de uma votação. Haviam três histórias: Um Natal Diferente, Uma História de Terror e O Rei e o Príncipe Cachorro Porco. A História de Terror foi a escolhida.

Passamos então para uma segunda etapa, onde a história foi lida de maneira atenta às suas peculiaridades, ressaltando os elementos que seriam fundamentais para o desenho. Os alunos participaram de todo o processo, que

foi norteado por atitudes de cooperação, de trocas de idéias, descobertas de soluções e de compromisso de concluir o projeto. Nas nossas conversas, cada um ia se localizando no trabalho, tomando suas decisões e fazendo suas escolhas.

Como resultado, o desenho animado produzido reflete a espontaneidade e a liberdade de criação dos meus alunos. Abaixo os desenhos selecionados.



5.3- Relato de uma experiência 2

Esta proposta foi desenvolvida com as quatro turmas do NAPCI II (crianças e pré-adolescentes de 3 a 12 anos).

Em face da heterogeneidade de cada grupo, foi necessário encontrar um elemento que propiciasse trocas entre as crianças. Sugeri que cada aluno trabalhasse a sua própria imagem com o propósito de gerar curiosidade e ampliar as possibilidades de descobertas de si mesmo.

Para descobrir o interesse e a curiosidade que a própria imagem provocaria, utilizei o espelho de várias maneiras: olhando bem de perto, de longe, debaixo para cima, de cima para baixo, observando o outro, as reações, as atitudes e ainda suas expressões faciais. O espelho foi um objeto muito explorado por eles, houve apreciação de maneira bem divertida com segurança por alguns, mas outros se recusaram o que foi acolhido por mim.

Partindo do que de fato era significativo, esta proposta permitiu que essas crianças e até mesmo as mais comprometidas pudessem esboçar um questionamento sobre quem somos, como somos. A imagem refletida, os relatos, estimularam a comunicação, a apreciação, a identificação de si e do outro através da imagem, e exploração das capacidades de expressão do corpo, através da linguagem gestual.

A articulação com outras SATs e com as famílias, fez com que essa proposta se tornasse ainda mais interessante. A utilização do grande espelho da SAT Dança e Música, nas atividades corporais, era um momento onde o corpo inteiro era observado.

A família contribuiu com objetos que faziam parte do cotidiano, brinquedos da preferência deles. O fato de um dos alunos demonstrar interesse por objetos suspensos e giratórios foi determinante para que construíssemos móbiles. Utilizei capas de CD´s como suporte para as fotografias, amarrados ao teto da sala, pois além de ser muito estimulante para o aluno em questão, foi o recurso utilizado para que todos tivessem suas imagens (fotografias) visíveis na sala.

Percebi que de fato tal linguagem da Arte – no caso, a fotografia – provocou os sentidos e exercitou os olhares. As fotos foram ampliadas e impressas em papel comum. Após apreciá-las e manuseá-las – curiosamente, nenhuma foto foi danificada com o manuseio – eles usaram o lápis de cor, fazendo escolhas de cores; os que já conseguiam colorir, colaborou com os que ainda não conseguiam, após seus consentimentos. Além da fotografia, foram feitos registros através de desenhos – retratos e auto-retratos – pinturas, colagens, modelagens, escrita do bilhete à família feita junto com eles, bem como a montagem do portfólio coletivo.

Manter os móbiles na SAT fez com que o ambiente e a atitude de alguns alunos se modificassem. O uso da fala na tentativa de dizer o nome dos colegas, o olhar apontando a identificação, se reconhecendo, tudo isso revelou as apropriações e apontou novas questões.

Profa. Telma Isabel Vieira Martins

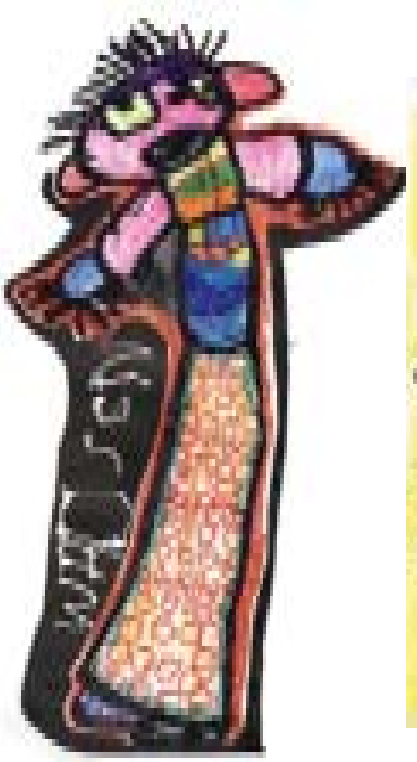
6 - Trajetória e avaliação

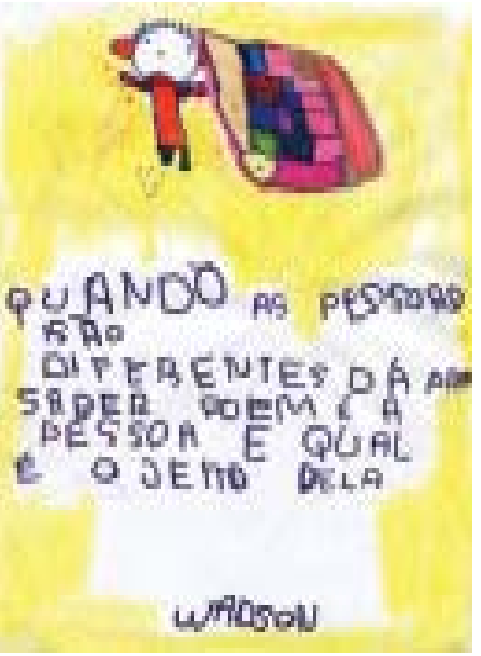
Nessa proposta de utilizar SATs, a avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, de forma contínua. Procura-se conhecer não apenas os progressos, mas também as estratégias de trabalho utilizadas pelos alunos. Utilizam-se diferentes instrumentos de avaliação, como relatórios semestrais com observações individuais e coletivas, além dos portfólios onde estão contidas todas as observações e construções dos alunos durante a execução das atividades. O portfólio é um instrumento que permite posteriormente, ao aluno e a seus pais, perceberem como se iniciou o trabalho programado e como ele se desenvolveu. Ele revela para o aluno e para o professor; quais foram as questões iniciais e as finais levantadas pelo aluno e, conseqüentemente, as suas aquisições, predefinindo futuros trabalhos, conforme os focos de interesse que surgirem, no decorrer das atividades e da avaliação.

Todas as atividades desenvolvidas nessas salas fazem parte de um contexto e de uma programação coletiva que muitas vezes envolve várias SATs. Os alunos não só escolhem os temas que irão trabalhar nas SATs, mas muitas vezes são eles que provocam a interação entre as atividades previstas pelas salas, extrapolando os limites de cada uma. Portanto, as salas fazem parte de um contexto amplo, que os alunos podem explorar livremente, dando significado ao seu processo de construção de conhecimento e dele participando ativamente.

O efeito produzido pelas salas é também amplo, global e horizontal. Percebe-se que o mesmo efeito não era alcançado anteriormente, quando o atendimento era desenvolvido em salas de aula tradicionais, pois por mais que se tentasse desenvolver uma maior articulação entre elas, o trabalho já era fragmentado na sua organização espacial.

As produções desses dois anos (2003 e 2004) são infinitamente superiores em qualidades e avanços na construção do conhecimento e com seus efeitos extensivos à clínica. Houve maior interação e participação entre profissionais da educação e da saúde, nas SATs de forma cooperativa, sem o modelo de orientação.





Referência Bibliográfica

FREUD, Sigmund “Inibição, Sintoma e Ansiedade”, in: S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XX. (1926d[1925]). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago.

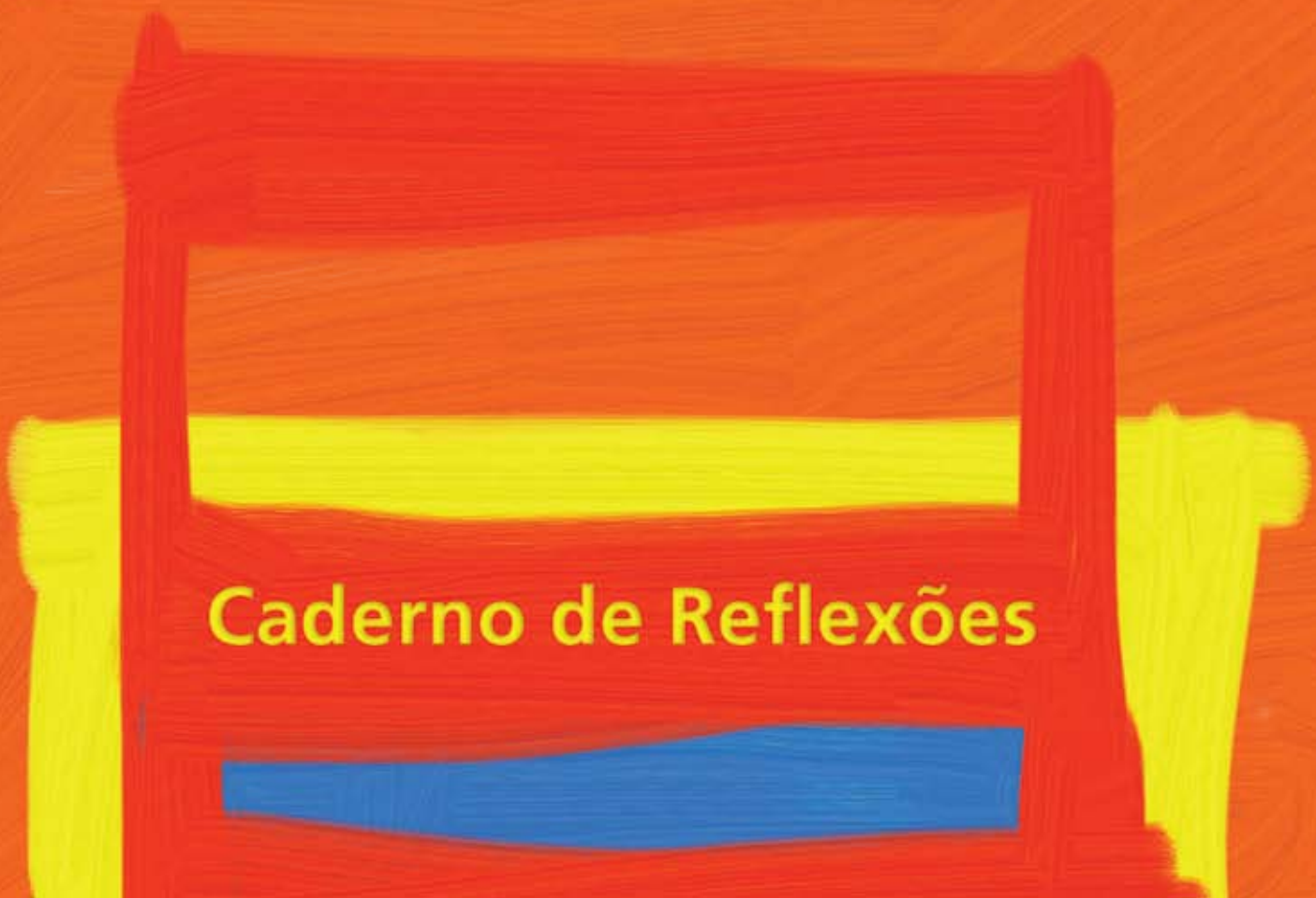
GOFFMAN, Erving. (1988), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

LACAN, Jacques. (1985), *O seminário: livro 11,Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise (1964)*. Tradução de M. D. Magno. 2ª. edição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

PIAGET, Jean (1976), *A Equilibração das Estruturas Cognitivas – problema central do desenvolvimento.(1975)* Tradução: Marion M. dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

JOVENS

de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental



Caderno de Reflexões

Presidência da República
Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
Coordenação Geral de Ensino Fundamental

Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental

Autores: Ana Paula Corti, Claudia Lemos Vóvio, Juarez Dayrell, Maria Amabile Mansutti, Neroaldo Pontes Azevedo, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Raquel Souza, Shirley Aparecida de Miranda, Washington Carlos Ferreira Oliveira

Brasília: Via Comunicação. 2011.

198p

ISBN 978-85-64655-00-3

1. Ensino Fundamental. 2. Educação Continuada. 3. Adolescentes – Pesquisas

4. Brasil. I. Corti, Ana Paula II. Vóvio, Claudia Lemos III. Dayrell, Juarez IV. Mansutti, Maria Amabile V. Azevedo, Neroaldo Pontes VI. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz VII. Souza, Raquel VIII. Miranda, Shirley Aparecida de IX. Oliveira, Washington Carlos Ferreira X. Secretaria de Educação Básica. Brasil. Ministério da Educação

CDD 370

Editora, Projeto gráfico e Diagramação
Via Comunicação Integrada

Arte da Capa
Lavínia Góes

Revisão
Sueli Teixeira Mello

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica (SEB)
Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental

Caderno de Reflexões

Brasília, 2011
Ministério da Educação

Sumário

Apresentação 7

Capítulo 1
Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas 13
Juarez Dayrell, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda

Capítulo 2
Orientações Educacionais 63

2.1 Tempos e Espaços na Escola 65
Maria Amabile Mansutti

2.2 Organização dos processos de aprendizagem 75
Claudia Lemos Vóvio

2.3 Avaliação Escolar 97
Maria Amabile Mansutti

2.4 Perfil do educador para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular da Rede Pública 109
Washington Carlos Oliveira

Capítulo 3
Marco Legal e Financiamento 117
Neroaldo Pontes de Azevedo

Capítulo 4
Iniciativas de aproximação com o mundo juvenil 127

Capítulo 5
Para saber mais 167

Mini Currículos 187

Grupo de Trabalho
"Roda de Conversa" 193

Apresentação

A presente publicação é fruto das discussões do Grupo de Trabalho (GT) "Roda de Conversa", instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Esta parceria teve por objetivo refletir, propor políticas e delinear ações para o atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar matriculados no Ensino Médio. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD/IBGE/), esta população totalizava, em 2008, 10.289.624 de jovens e destes, somente em torno de 50% frequentavam o Ensino Médio. No entanto, parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (ou seja, 31%), ou fora da escola (ou seja, 16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los (nos dois segmentos, ensino fundamental e médio da EJA, correspondendo a 16,2%).

Especialistas e educadores provenientes de Universidades, das Secretarias de Educação de Estados e Municípios, bem como da sociedade civil, participaram das reuniões do GT, realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2009.

Os desafios identificados foram muitos: a reflexão sobre as causas do chamado "fracasso escolar" deve motivar a escola pública a buscar alternativas pedagógicas que sejam capazes de mobilizar a imensa capacidade de aprender de nossos jovens, superando a dicotomia entre culpá-los ou vê-los como vítimas. Há o desafio de preparar, adequadamente, o pessoal docente e demais profissionais da escola para que compreendam "as juventudes", sua diversidade e seus processos, sempre complexos, de produção de identidades e diferenças. Há ainda desafio de encontrar, na escola e na comunidade onde ela está situada, condições favoráveis ao aprendizado, que sejam instigantes para as juventudes. É preciso priorizar as condições de trabalho dos profissionais da educação, fortalecendo sua identidade profissional e as condições para a afirmação de uma autoridade intergeracional que seja também democrática e que comporte a participação ativa das juventudes no projeto educacional.

Como se vê, os debates abriram um leque profícuo de indagações sobre quem são e como se dão as experiências juvenis no âmbito escolar.

Para sistematizar tais debates, o GT dividiu-se em dois Comitês: o Comitê de Redação, responsável pela elaboração de documentos que expressassem, conceitualmente, as idéias

e pontos principais surgidos no "Roda de Conversa" e as concepções que fundamentassem o enfrentamento do problema pelo MEC; e o Comitê de Comunicação, com o propósito de criar alternativas para colocar na agenda educacional pública a política desenhada e disseminá-la, o mais amplamente possível.

Do Comitê de Redação participaram especialistas que são, em sua maior parte, os autores dos textos aqui reunidos. Com profundo compromisso e disponibilidade junto à equipe da Coordenação Geral de Ensino Fundamental (MEC/SEB/COEF) – responsável pela operacionalização das reuniões – enriqueceram as discussões, fornecendo conhecimentos e noções relevantes dada sua atuação junto aos jovens, o respeito e compreensão a eles devidos, tendo em vista a proposição de novas alternativas educativas.

Pretendemos, com os aspectos relacionados em cada um dos capítulos desta publicação, ampliar o debate sobre assuntos tão abrangentes, oferecendo elementos e subsídios aos sistemas de ensino, aos profissionais da educação e a toda comunidade escolar no intuito de promover a reflexão e o entendimento sobre a centralidade da escola em desempenhar seu papel estratégico, tanto ao oferecer oportunidades para os jovens, quanto ao gerar referências significativas para suas trajetórias de vida.

No Capítulo 1, denominado "Os Jovens de 15 a 17 anos – Características e Especificidades Educativas" os autores Juarez Dayrell, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda, buscam não somente examinar as identidades, as condições e as experiências juvenis referenciando-as a algumas dimensões da sociedade contemporânea – dentre elas a violência, o trabalho, o ócio e lazer – quanto considerar suas configurações familiares, questões de gênero e de sexualidade, suas relações e descompassos juntos aos educadores e suas especificidades como alunos do Ensino Fundamental.

O Capítulo 2 é dedicado à discussão das "Orientações Educacionais" necessárias ao trabalho com os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular. Compõe-se de quatro textos, dentre os quais "Tempos e Espaços na Escola", de autoria de Maria Amabile Mansutti, apresenta reflexões sobre a necessidade da instituição escolar repensar a organização dos seus tempos e espaços e compreender a importância da sua boa utilização para melhorar a aprendizagem. Questiona-se a homogeneidade de ritmos e formas organizativas pensada independentemente da origem social, das idades, das experiências vividas pelos alunos.

No texto seguinte, Claudia Lemos Vovio, em "Organização dos Processos de Aprendizagem", resgata a concretização destes processos e a promoção do desenvolvimento humano como as principais atribuições da educação escolar. Reflete sobre os elementos que estão

envolvidos no processo de aprendizagem, as invenções e instrumentos culturais que estão à disposição, acessíveis ou não a todos para agir e aprender e termina por fazer uma reflexão sobre o currículo e apresentar alternativas para organização de aprendizagens, como os temas geradores e os projetos de trabalho.

"Avaliação escolar" é a terceira abordagem do capítulo, também de autoria de Maria Amabile Mansutti. O desempenho do estudante não é apenas fruto de seus esforços individuais, mas exprime o trabalho realizado nas escolas, a eficácia das suas práticas pedagógicas e processos de gestão. Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso nos índices de rendimento é responsabilidade de todos.

Finalizando este capítulo, "Perfil do Educador para Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular", o autor Washington Carlos Ferreira Oliveira discute a importância da definição do perfil do educador que mediará o processo de aprendizagem desses jovens, o qual deve contemplar seu compromisso com a educação como um direito de todos, destinada à consolidação da democracia participativa e que seja conhecedor das características socioculturais desse público. Discute, ainda, a importância da formação inicial e continuada desses profissionais.

O Capítulo 3, intitulado "Marco Legal e Financiamento" trata da legislação que rege o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, particularmente dos jovens de 15 a 17 anos, o que gera um dever para o Estado. O autor, Neroaldo Pontes Azevedo, destaca de que formas a legislação prevê possibilidades diferenciadas, flexíveis e criativas para o atendimento a esses jovens que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

Os Capítulos 4 e 5 reproduzem as páginas finais do livro "Diálogos com o mundo juvenil – subsídios para educadores", de autoria dos especialistas Ana Paula Corti e Raquel Souza. A generosidade e desprendimento da "Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação" em ceder os direitos dos capítulos finais desta obra contribuíram para ilustrar, com exemplos concretos, possibilidades de trabalho nas escolas, bem como formas de complementá-lo e aprofundá-lo com sugestões de recursos multimídia e referencial bibliográfico de apoio.

Assim, o Capítulo 4 trata das "Iniciativas de aproximação com o mundo juvenil" tendo em vista as experiências realizadas por educadores e por escolas públicas cujo denominador comum reside na busca de novos sentidos para a escola. São estratégias diversas utilizadas e os resultados alcançados. Algumas atuam no âmbito da democracia interna das escolas, fomentando a participação estudantil; outras estão voltadas aos métodos de ensino, e outras, ainda, às práticas culturais dentro da escola. Convém assinalar que tais iniciativas, como observa

a "Ação Educativa", focalizam "uma juventude eminentemente urbana, cujas identidades e trajetórias estão muito associadas às grandes cidades e suas configurações" e, portanto, "não esgota a diversidade de situações encontradas pelo Brasil afora".

"Para saber mais" finaliza a publicação, constituindo-se no Capítulo 5. São indicações de livros, filmes e *sites*, com o objetivo de subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, relacionados às temáticas aqui discutidas.

No Ensino Fundamental, as políticas educacionais ainda enfrentam problemas de eficiência do sistema, especialmente a rede pública responsável pela oferta de escolaridade nessa etapa do ensino. Embora haja expressiva redução dos indicadores de reprovação e abandono escolar, os estudantes ainda permanecem no sistema além da idade prevista e do tempo necessário para conclusão. O grande desafio de regularização do fluxo escolar, ou seja, de assegurar a universalização da conclusão do ensino compulsório precisa ser enfrentado, garantindo condições de efetiva aprendizagem, sem negligenciar as novas necessidades de conhecimentos e habilidades requeridas no atual processo de desenvolvimento econômico e social. O desafio amplia-se no sentido de o Poder Público proporcionar o atendimento e oportunidades educacionais apropriadas aos jovens de 15 a 17 anos, tendo em vista, inclusive, a Emenda Constitucional Nº 59 que estabelece a obrigatoriedade de escolarização para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos.

Os jovens que ainda não completaram o Ensino Fundamental, na sua maioria, tiveram breves e negativas passagens pela escola e apresentaram sucessivas situações de fracasso que os levaram a abandoná-la. Nessa perspectiva, é preciso elaborar propostas que atendam a estes jovens com qualidade, segundo suas necessidades de aprendizagem, interesses e para que possam inserir-se em melhores condições na sociedade. Tais propostas devem colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige, vinculando iniciativas educativas formais às não-formais (ocorridas em outros âmbitos ou setores não institucionalizados), por meio do reconhecimento de saberes, interesses e singularidades desses jovens, com o objetivo de enfrentar determinadas problemáticas e favorecer a continuidade de estudos em outros níveis de ensino e ao longo da vida.

Neste contexto, e agregando-se às reflexões da publicação que ora apresentamos, o material de ensino e aprendizagem do ProJovem Urbano mostrou-se como proposta viável para os jovens que não concluíram o Ensino Fundamental. Assim, o MEC está em processo de finalização da adaptação deste material com vistas a utilizá-lo segundo as especificidades do público de 15 a 17 anos. Além de atender a aspectos essenciais – tais como tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano, definir estratégias de atuação em sala de aula com vistas a integrar conteúdos e atividades e preparar os educadores para trabalhar

com tal material de modo que se apropriem de seus fundamentos e de sua lógica de construção – a proposta organiza-se em seis Unidades Formativas, cada uma delas voltada para um eixo estruturante que expressa uma dimensão da vida dos jovens de hoje: Juventude e Cultura; Juventude e Cidade; Juventude e Trabalho; Juventude e Comunicação; Juventude e Tecnologia; e Juventude e Cidadania.

A preocupação com a juventude, em especial esta importante etapa de transição representada pela faixa etária entre 15 e 17 anos, tem se manifestado em diferentes países com igual importância. No Brasil, após a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação e os sistemas estaduais e municipais de educação contam com importantes instrumentos de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que permite avaliar fluxo e rendimento escolar de cada escola pública – e iniciativas que representam um atrativo fundamental para a motivação de nossos jovens. Programas como o Ensino Médio Inovador, a expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica, a expansão das universidades federais pelo REUNI, as bolsas oferecidas pelo PROUNI são, entre outros, fatores que favorecem a continuidade dos estudos e estimulam nossos jovens – inclusive aqueles que se encontram fora da escola - a investir em seus estudos, cientes agora de que há um horizonte de possibilidades que está, mais do que nunca, acessível a eles. Resta a nós, educadores, envidarmos nossos melhores esforços para oferecer práticas pedagógicas à altura dos desafios e das esperanças que esses jovens vivem.

Ministério da Educação **(MEC)**
Secretaria de Educação Básica **(SEB)**
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **(SECAD)**

Capítulo 1

Os Jovens de 15 a 17 anos

Características e Especificidades Educativas

Uma introdução: juventude ou juventudes?

Juarez Dayrell[1]
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira[2]
Shirley Aparecida de Miranda[3]

Definir o que é ser jovem é uma exigência temerária, mas necessária. O temor é de que nos percamos ao buscarmos uma definição para expressar algo que tende a ganhar sentido nas interações sociais nas quais as diferentes idades se reconhecem e se distinguem. Sendo assim, partimos do princípio de que há recortes etários que se configuram através de agrupamentos de idades próximas cujas dinâmicas identitárias provocam um autorreconhecimento entre os indivíduos. Esses marcadores identitários próprios circunscrevem o que é ser a criança, o jovem e o adulto em um determinado tempo e espaço, ao conferir a seus integrantes um sentimento de unidade entre os que pertencem a um mesmo grupo em detrimento a outro grupo considerado não-jovem ou não-adulto.

Ser jovem, portanto, é uma fase da vida que se constitui em referência a um estado próprio e diferenciado da infância e da adultez. Não é possível encontrar "a juventude" em estado puro. Não há uma juventude *em si* e que apenas possa ser nomeada conceitualmente, sem referências a um conjunto situacional de fenômenos que a concretizem.

Essa perspectiva de compreensão do que é ser jovem não desconhece a definição baseada na idade cronológica e nas mudanças corporais, que encontra lugar na produção científica. Certas teorias psicológicas como, por exemplo, as de caráter desenvolvimentista, compreendem esses agrupamentos como etapas de um percurso. Esta forma de análise ajuda-nos a melhor compreender a dinâmica subjacente ao desenvolvimento psicofísico desse momento, marcado por alterações hormonais que atribuem ao jovem o desconforto, o incômodo e a necessidade de se reconhecer num corpo em mutação. Entretanto, um apego exclusivo às características psicofísicas como definidoras da juventude, desconsiderando os contextos nos quais as idades cronológicas se concretizam, pode nos levar a um evolucionismo mecânico. Dessa forma, termina-se por estabelecer uma perspectiva *adultocêntrica* para se pensar a infância e a juventude. Ou seja, pensadas como etapas cronologicamente definidas e caracterizadas, a infância e a juventude seriam apenas uma passagem necessária para o estado de adulto. Um dos problemas dessa forma de conceber as gerações é a anulação do direito a ser criança e o direito de ser jovem.

---

1 Professor da Faculdade de Educação e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG

2 Professor da Faculdade de Educação e integrante do Observatório da Juventude da UFMG

3 Professora da Faculdade de Educação da UFMG

No campo das relações sociais, ordem e desordem se alternam na caracterização dos jovens. Esse movimento pendular entre o jovem como promessa e o jovem como problema radica-se na caracterização de uma socialização demarcada pela tensão entre o peso do passado e das velhas gerações sobre as novas gerações. Embora possam reconhecer esse legado e até considerá-lo necessário à sua integração ao mundo social, os jovens não o valorizam a ponto de condicionarem o presente a uma recompensa que virá após longos anos de socialização.

São essas oscilações entre o jovem como depositário da esperança de um futuro mais promissor e o jovem como símbolo da desordem e da rebeldia em relação à tradição que fazem da juventude um valor ou um desvalor, conforme se alteram os cenários nos quais se reconhece o que seja cada um destes termos. Entre oscilações e ambiguidades se situa a dificuldade em definir a categoria juventude. Podemos considerar que esse desafio advém do fato de a juventude se constituir como uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação (PERALVA, 1997). A juventude é uma categoria socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos.

Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem.

Conforme DAYRELL (2007), optamos em trabalhar com a ideia de "condição juvenil". Este autor nos lembra que existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. Tal análise permite levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO e BRANCO, 2005; MARGULIS, 2000).

Tempos e espaços

Já se tornou lugar comum anunciar as mutações porque passa a modernidade. E não é aqui o lugar para se precisar todas as variáveis dessas alterações. Basta dizer que o fenômeno juvenil - a emersão do jovem como ator social a ocupar a cena da vida pública - consolida-

se ao longo do que chamamos modernidade e ganha mais força no interior das mutações em curso pelas quais passa o mundo contemporâneo.

Por um lado, com o aumento da expectativa de vida e a montagem do Estado Providência, há a criação de dispositivos especializados a cada um dos grandes ciclos da vida que se tornam ainda mais segmentados por faixas etárias que passam a subdividir a infância, a juventude e a adultez. Por outro lado, tanto o mercado, quanto a ciência, também se voltam para esses segmentos com o intuito de melhor atender, em suas especificidades, públicos que se reconhecem socialmente como desejoso de maior visibilidade social.

Além da velhice que ganha *status* de terceira ou, *melhor idade*, a juventude se alonga e se diferencia. Ter 12 anos não é a mesma coisa que ter 17, nem 22 e muito menos 27 anos. As experiências sociais de cada uma dessas idades demonstram que os marcadores que as diferenciaram e as limitam são, em linhas gerais, irredutíveis a uma única juventude. Se até há algum tempo as mudanças puberais eram suficientes para demarcar a passagem da infância à vida adulta – e ser jovem era uma aprendizagem de socialização intensa já na interface com a adultez – hoje, ser jovem não corresponde mais a uma única gaveta.

Há vários jovens e várias experiências juvenis. E, nesse vórtice, a juventude, ou as juventudes são a expressão da complexidade em que nossas sociedades contemporâneas se tornaram. Essa diversidade entre os jovens não é advinda apenas da "confusão" que se faz entre adolescente e jovem. Os tempos que se relacionam com a experiência de vida são bem distintos conforme o que se vive. Projeto de futuro e trajetória diferenciam-se para jovens que moram no campo ou na cidade, pertencem a classes sociais distintas, possuem vivências culturais próprias e escolarizações desiguais.

De quais jovens falamos aqui? De que condição juvenil se trata?

Jovens fora do tempo, jovens fora do espaço

Em números absolutos, são 10.262.468 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Algumas características censitárias deste grupo etário são correlatas à distribuição populacional brasileira.

Quanto ao sexo, são 49% de mulheres, 51% de homens: 55% se autodeclaram pretos ou pardos e os brancos são 45%. Os que moram nos centros urbanos são 81% e os que moram no campo são 19%.

Já há outros dados que indicam ter esse segmento, em relação ao total da população, alguma vantagem social, fruto dos investimentos dos últimos anos na escolarização das novas gerações. Apenas 2% são analfabetos, enquanto na população em geral o número de analfabetos atinge a marca de 10%.

Outros indicadores, entretanto, retratam uma situação ainda de desigualdade social por revelarem alguns condicionantes sociais não ideais e, em certo sentido, apontam a distância de um setor desse segmento dos direitos previstos pelos marcos jurídicos e exigidos pela sociedade brasileira.

Assim, 18% dos jovens nessa faixa etária não frequentam a escola. E 55% do número total de jovens que a frequentam não terminaram o Ensino Fundamental. Vale lembrar que eles deveriam estar já inseridos no Ensino Médio, caso não houvesse distorção idade/série. Quanto ao mercado de trabalho, 29% já possuem alguma inserção, sendo que 71% deles recebem menos de um salário mínimo.

Com certeza, são essas as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar[4]. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhes as migalhas que lhes sobram. As promessas de ascensão social por meio de uma escolaridade longa distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida em lei como obrigatória e gratuita – o ensino fundamental – estão consolidadas para essa fração juvenil.

O que está em jogo não é apenas a mobilidade social via especialização profissional que se inicia no ensino médio e consolida-se no ensino superior. O que está em questão é uma mobilidade que se pronuncia numa aprendizagem sólida das competências previstas para o ensino fundamental. Se olharmos atentamente para essas competências, perceberemos que não se trata apenas de saberes escolares, mas de saberes sociais que requerem as habilidades e as atitudes aportadas pela escola.

[4] Numa perspectiva tradicional, diríamos que a cultura escolar é constituída pelos programas oficiais que propõem uma organização à escola e os resultados efetivos da ação dos agentes em seu cotidiano ao materializarem as finalidades requeridas. Neste sentido, a cultura escolar seria neutra e se efetivaria na confluência de interesses entre os operadores educacionais. Numa perspectiva crítica, a cultura escolar legitima certas práticas escolares ao transpor para seu interior um arbitrário cultural próprio de determinadas classes sociais. Não há neutralidade, pois a escola serviria a certos interesses em uma dinâmica de inculcação simbólica de legitimação do ***status quo***. Por este mecanismo, a cultura escolar não se mostra como seletiva, pois os alunos exitosos na escola são tocados por uma vocação, um dom para o sucesso, enquanto os alunos fracassados são alcunhados de incapazes e ineptos ao trabalho escolar.

Há, em se falando do direito à educação, um sequestro de cidadania e que se expressa em várias estatísticas nas quais se associam baixa escolaridade e condição de vulnerabilidade. São os jovens do fracasso e que não demonstraram familiaridade com a cultura escolar. Engendra-se um mecanismo perverso em que as desigualdades social e escolar se identificam como enigma: fracassam na escola porque são pobres, ou são pobres porque fracassam na escola?

Assim, eliminam-se responsabilidades e arregimenta-se a culpabilização dos jovens como se apenas neles estivessem as razões dessa desrazão. Mas, não devemos nos esquecer que a sociedade é muito mais do que a soma de indivíduos e que, portanto, são os processos de socialização e suas forças conflitivas os causadores da desordem. Se há escolhas individuais, elas só se dão no interior dos contextos sociais.

Outros tempos e outros espaços

Para romper o círculo vicioso acima apontado é necessário aproximarmo-nos desses jovens e vê-los em seus tempos e espaços de real inserção. Para isso, propomos três aproximações de imediato: a primeira é revelar, com mais acuidade, quem são esses jovens e como é que esse percurso escolar, ou melhor, a ausência de um percurso mais laborioso, impacta suas vidas; a segunda é ver nesses jovens o que os constituem e os movem como sujeitos para que nos desvencilhemos de uma visão focada no déficit e possamos agir potencializando o que de positivo eles trazem em suas vivências. Afinal, há na cultura juvenil manifestações próprias de um rico simbolismo que podemos ressaltar quando lidamos com esse público; a terceira é perceber que se há um débito é da sociedade e do Estado brasileiro que acumularam uma dívida histórica com essas populações. Cabe a nós reconhecer o débito que temos com essas populações e elaborarmos políticas públicas capazes de reverter um quadro dramático de exclusão social. Claro que, neste quesito, cabe a reiteração de medidas já existentes, tanto de combate ao trabalho infanto-juvenil, à exploração sexual de meninos e meninas, à violência doméstica, quanto às políticas de transferência direta de renda com condicionantes de permanência dos jovens na escola.

Mas, há um conjunto de políticas públicas que se vinculam de forma mais clara com o universo escolar e com o seu cotidiano. Políticas que se expressam em um conjunto de medidas em execução e que visam não apenas a ampliação do número de vagas, mas a qualidade da educação oferecida a esses jovens. O objetivo é tornar a universalização do ensino fundamental um fato tangível.

Nesse aspecto, nosso próximo passo busca uma escola que dialogue com o mundo juvenil e com a sua cultura. Não apenas de uma forma instrumental em que a cultura juvenil é ma-

nuseada apenas como forma para a qual se transpõem os conteúdos clássicos escolares, mas como solo no qual a escola e suas práticas ganham significado e esses conteúdos possam vir a ganhar relevância.

Pretendemos nas próximas seções nos referirmos a esses aspectos.

Mais escola ou menos escola: forma escolar e trajetória juvenil

Há mais consenso que dissenso em torno da importância da instituição escolar. Podemos falar de uma unanimidade da escola como organização capaz de oferecer várias garantias de acesso à educação e, portanto, de maior mobilidade social, que se materializa através de uma escolarização cada vez mais longa e diversificada.

Entretanto, se olharmos como se distribuem os rendimentos educacionais associados ao acesso, à permanência e à terminalidade, teremos um retrato menos idealizado da escola e uma materialização das desigualdades escolares.

Na Tabela 1 podemos perceber que há uma maior abrangência do público escolar justamente na faixa etária do ensino fundamental em que é obrigatória a oferta de vaga.

Tabela 1 – Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias – 1992 a 2008.

Faixa Etária	92	93	95	96	97	98	99	01	02	03	04	05	06	07	2008
0 – 3 anos	-	-	7,6	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1
4 a 6 anos	54,1	57,8	53,5	53,8	56,3	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8
7 a 14 anos	88,6	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6	97,9
14 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,3	76,5	78,5	81,1	81,5	82,3	81,9	81,7	82,1	82,1	84,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9	30,5
25 a 29 anos	5,8	6,4	7,0	7,6	8,5	9,4	10,4	12,3	12,5	12,9	12,5	12,5	13,0	12,4	

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE)

Nota: a partir de 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas Roraima, Pará e Amapá.

Obs. Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 05 ou mais anos de idade.

Assim, dos sete aos quatorze, chegamos quase à universalização na oferta de vagas graças às políticas públicas que efetivaram o que preconizam as exigências legais acerca da universalização da educação básica. O índice mais arrojado revela o aumento significativo de vagas nas faixas de zero a três e quatro a seis anos, implicando numa ampliação do acesso à educação infantil em um contexto de não obrigatoriedade legal desse nível de ensino. No entanto, o país encontra-se numa situação distante do atendimento da demanda dessa faixa de idade.

Outro dado significativo, com uma nota de preocupação, é ainda o reduzido acesso à escola nas faixas de dezoito a vinte e quatro anos e vinte e cinco a vinte e nove anos. A desaceleração transparece já na faixa anterior de quinze e dezessete com uma queda do número de frequência à escola. Ou seja, o Brasil, paulatinamente, aumentou a frequência à escola no segmento obrigatório do ensino fundamental quando tomamos a idade referência para esse nível de ensino, e obteve aumentos significativos nas faixas imediatamente antecedentes e subsequentes ao ensino fundamental. A ampliação da matrícula e da frequência não foi acompanhada por uma melhoria do fluxo escolar, havendo, portanto, fortes distorções entre o aumento do número de matrícula e o rendimento escolar dos novos contingentes que ingressam na escola.

Esses dados, entretanto, devem ser relativizados, principalmente para os maiores de sete anos. Para os menores de sete, os fenômenos da evasão e repetência, ou seja, os motivos da ineficácia sistêmica, não se fazem sentir como ocorre com os que já estão no ensino fundamental e no ensino médio. A pouca idade do público da Educação Infantil permite adiar o caráter de seletividade atribuído à escola.

Queremos chamar atenção, portanto, que para os maiores de sete anos, incide um fenômeno perverso e que aqui não é retratado nessa tabela. É preciso considerar a necessária correspondência entre idade e série/ano de escolaridade e não apenas a frequência à escola ou creche. A adequação e inadequação da idade ideal à idade real dos alunos que frequentam os diversos níveis de ensino é um dado relevante na análise das desigualdades escolares. Na Tabela 2, abaixo, podemos observar as Taxas de Escolarização Bruta e Líquida[5] por nível de ensino no Brasil.

Tabela 2 – Taxas de Escolarização Bruta e Líquida por Nível de Ensino – Brasil 1996/2007

Nível de Ensino/Ano	Taxa de Escolarização Bruta	Taxa de Escolarização Líquida
1996		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	112,3	86,5
Ensino Médio (15 a 17 anos)	50,7	24,1
Educação Superior (18 a 24 anos)	9,3	5,8
2003		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	119,3	93,8
Ensino Médio (15 a 17 anos)	81,1	43,1
Educação Superior (18 a 24 anos)	18,6	10,6
2007		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	116,0	94,6
Ensino Médio (15 a 17 anos)	82,6	48,0
Educação Superior (18 a 24 anos)	24,3	13,1

Fonte: IBGE/PNAD

Nota: exclusive a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP para 1996 e 2003.

[5] A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população que se encontra matriculado no nível de ensino adequado a sua idade. A taxa de escolarização bruta agrega ao número anterior os alunos que estão fora da faixa etária para o mesmo nível de ensino. Ocorrem casos em que há mais alunos matriculados e o número está acima do esperado para determinado nível de ensino porque agrega quem está fora da idade adequada. Por isso encontramos índices superiores a 100%. É a comparação entre as duas taxas que demonstra o quanto de alunos estão fora do fluxo ideal desejado.

Ao nos determos apenas na escolaridade líquida, salta aos olhos um aumento na presença de alunos em todos os três níveis de ensino na faixa etária correspondente à série/ano de escolaridade desejada. Esse índice indica uma melhoria na quantidade de matrícula. Mas, ao compararmos com a escolarização bruta, percebemos que o fluxo interno em cada nível está longe do ideal. Há um aumento também no número de alunos que permanecem no mesmo nível já numa idade em que deveriam estar no nível subsequente. Assim, em 2007, 94,6% dos alunos do ensino fundamental encontravam-se na idade adequada, quer dizer tinham entre sete e quatorze anos, mas havia 21,4% de alunos fora da faixa. Se tomarmos o ensino médio, em 2007, a diferença entre esses dois grupos é de 34,6% de alunos fora da faixa. Considerando-se que a frequência a esse nível de ensino é ainda muito baixa, verificamos que o problema se agrava conforme se avança na pirâmide dos níveis de ensino.

Podemos melhor observar a persistência de mecanismos de seletividade se acompanharmos as taxas de transição entre os oito anos do fundamental e os três do ensino médio, demonstrada na Tabela 3.

Tabela 3 – Taxas de Transição (promoção, repetência e evasão) por série – Brasil – 1981/2008.

Indicador/Ano	Ensino Fundamental									Ensino Médio			
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	1ª	2ª	3ª
Taxa de promoção													
1981	57,5	40,0	65,2	69,0	67,9	55,0	60,7	65,4	65,3	66,9	54,2	98,9	86,9
1991	60,4	51,1	60,3	68,3	67,5	52,2	59,1	64,6	65,8	63,1	50,5	66,5	84,8
2005	73,0	69,9	76,4	80,4	78,3	67,0	70,2	72,7	68,5	67,4	57,2	68,2	81,8
Taxa de repetência													
1981	35,3	58,0	28,2	21,7	17,9	32,6	29,0	26,2	19,7	25,0	34,0	23,7	10,3
1991	33,2	47,9	35,1	24,8	21,1	37,8	31,3	27,3	21,0	30,7	41,1	28,0	12,5
2005	20,1	29,1	19,8	14,7	12,3	24,7	20,2	17,5	17,4	22,6	29,8	20,0	14,8
Taxa de Evasão													
1981	7,2	2,0	6,6	9,3	14,2	12,4	10,3	8,4	15,0	8,1	11,8	7,4	2,8
1991	6,4	1,0	4,6	6,9	11,4	10,0	9,6	8,1	13,2	6,2	8,4	5,5	2,7
2005	6,9	1,0	3,8	4,9	7,4	8,3	9,6	9,8	14,1	10,0	13,0	11,8	3,4

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Podemos observar que mesmo com uma forte tendência de queda histórica, há uma recorrência da repetência na primeira e na quinta séries do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. Nas séries intercaladas, há uma diminuição subsequente que ainda aponta para um modelo de forte seletividade para que se dê a continuidade dos estudos em cada um dos níveis de ensino.

É possível supor que a alfabetização e a aprendizagem das habilidades escolares devem ser o motivo para um número de 29,1% de repetência na primeira série do fundamental. Já o número de 24,7 na quinta série indica uma seletividade interna ao ensino fundamental de oito anos. O peso da velha cultura escolar dos quatro anos finais *versus* os quatro anos iniciais se faz aqui sentir, a reeditar a separação entre primário e colegial da década de sessenta. A "promoção" para os anos finais se dá, em substituição aos exames de admissão[6], através do filtro da repetência que é maior na quinta série entre todas as outras séries do fundamental. Não esqueçamos que a repetência é maior nos anos finais do que nos anos iniciais, o que corrobora a análise de que a seletividade cresce quanto mais a escolarização se adensa.

A repetência só não é maior nos anos finais do ensino fundamental devido ao aumento da evasão escolar que atinge, na oitava série do ano de 2005, o índice de 14,1% dos que venceram a seletividade já experimentada até então. Ou seja, os alunos nessa faixa etária repetem mais cada uma das séries e são "motivados" a cada ano a deixarem a escola pela persistência da inadequação da escola à suas demandas de aprendizagem e de socialização. Os que chegam ao ensino médio convivem com uma realidade ainda mais seletiva em que a taxa de repetência atinge já o número de 29,8%, o maior em todos os anos.

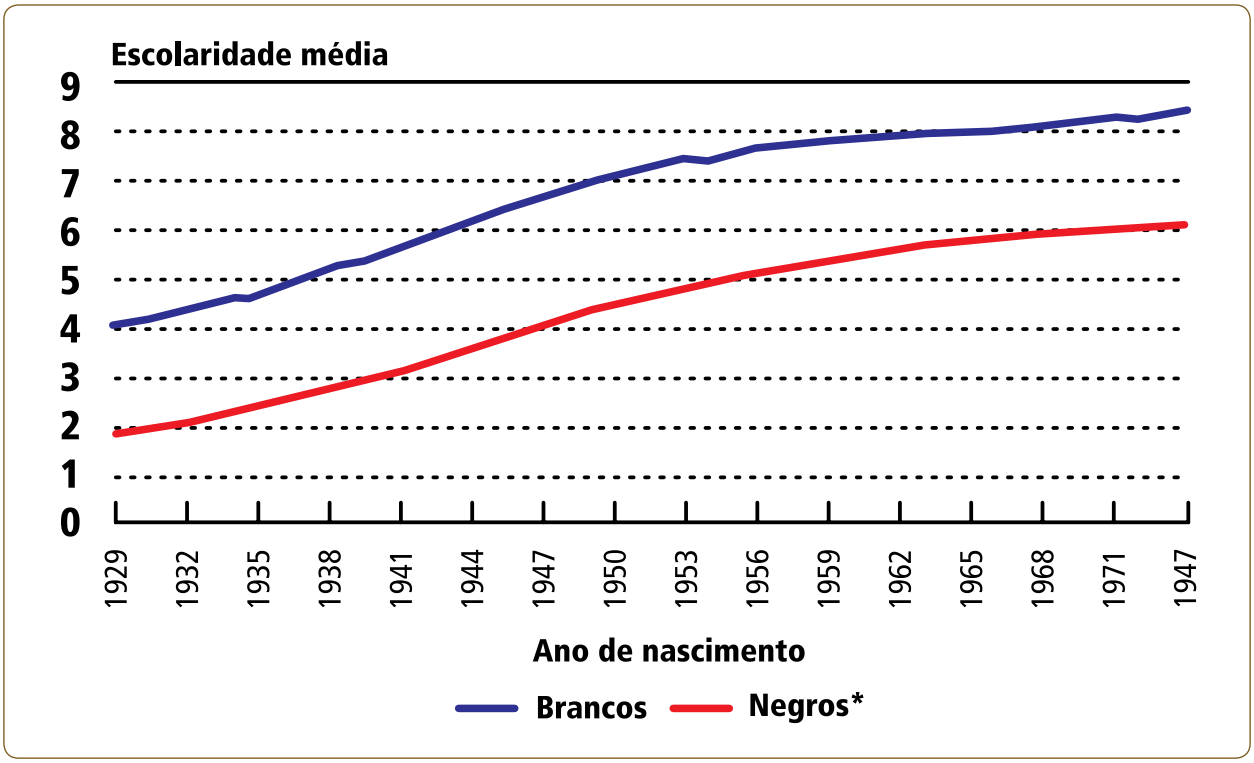
Se tomarmos como referência apenas o intervalo dos alunos entre 15 e 17 anos, percebemos que sobre eles incide essa defasagem com muito mais força, por combinar uma síntese excludente do direito a uma escolarização mais longa. Como vimos, eles evadem cada vez mais da escola e são penalizados por altos índices de reprovação escolar. Entretanto, os que persistem se distribuem pelos anos finais do ensino fundamental, do qual já deveriam hipoteticamente ter ultrapassado, e por todo o ensino médio.

A essa maquinaria que faz com que os alunos permaneçam mais tempo do que o desejado e/ou evadam da escola, devemos acrescentar o efeito dos processos de discriminação racial ainda marcantes no Brasil. A análise de HENRIQUES (2001, p. 30) nos chama atenção para a distância na escolarização de pessoas negras e brancas, a despeito do incremento da tendência de universalização do acesso ao ensino. Segundo o pesquisador, a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem,

[6] O exame de admissão existia na passagem do ensino primário para o então denominado ensino médio que era organizado em dois ciclos: ginasial e colegial. Hoje, o ginasial corresponderia aos anos entre a quinta e a oitava série e o colegial corresponderia ao ensino médio. Todos os alunos que desejam continuar os estudos deveriam prestar os exames, independente das notas obtidas no ensino primário. O que é importante observar é que a gratuidade apenas era prevista para o ensino primário para aqueles que não pudessem arcar com nenhuma contribuição financeira; já o ensino médio seria gratuito através de um sistema de bolsas destinadas aos que não pudessem pagar.

em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, "e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avós. (...) a escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se absolutamente estável entre as gerações". As curvas descritas no Gráfico 01, que parecem construídas com intencional paralelismo, descrevem a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade.

Gráfico 1 – Número médio de anos de estudo por raça. Evolução por coorte.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.
Nota: *A população negra é composta por pardos e pretos.

É preciso considerar, ainda, que as maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados da educação formal. Em 2008, a taxa de frequência líquida no ensino médio entre os jovens brancos de 15 a 17 anos era de 61%; entre os jovens negros da mesma idade o índice era de 41,2% (IPEA, 2009).

Podemos pensar que a "permanência" persistente ao longo das séries/anos de estudo articula-se com o zelo dos professores em garantir a aprendizagem dos conteúdos relevantes para uma escolarização mais longa. Cremos até que seja legítima essa intenção, mas a questão é que ela não se traduz, de fato, em uma aprendizagem mais sólida. Nas

Tabelas 4 e 5 transparecem o quanto a defasagem idade-série/ano de escolaridade é razão direta de um menor desempenho na quarta e oitava série.

Tabela 4 – Proficiência média dos alunos de 4º série por idade – Prova Brasil 2007

Idade	Proficiência média	
	Língua portuguesa	Matemática
Total	**174,34**	**191,70**
8 anos ou menos	138,47	156,68
9 anos	178,98	192,12
10 anos	183,72	200,77
11 anos	171,33	188,58
12 anos	157,60	175,83
13 anos	154,08	172,77
14 anos	151,56	170,41
15 anos ou mais	149,20	168,58

Fonte: MEC/INEP

Tabela 5 – Proficiência média dos alunos de 8º série por idade – Prova Brasil 2007

Idade	Proficiência média	
	Língua portuguesa	Matemática
Total	**229,19**	**240,72**
13 anos ou menos	237,40	249,04
14 anos	239,27	251,08
15 anos	228,84	239,92
16anos	215,51	227,34
17 anos	209,44	221,48
18 anos	203,77	215,18
19 anos	198,26	209,47
20 anos ou mais	202,04	211,40

Fonte: MEC/INEP

Podemos perceber que há um melhor desempenho até atingir a idade esperada para os alunos nessas séries e depois um decréscimo, conforme a idade se distancia desse marco. Mesmo tratando-se de uma avaliação sistêmica, podemos pensar que esses dados indicam o efeito Pigmalião[7]: uma profecia que se auto-realiza a partir das expectativas docentes sobre os discentes. Esse desequilíbrio é parte da meritocracia[8] da cultura escolar, segundo a qual os localizados abaixo e acima da idade ideal apresentariam algum déficit em relação aos

[7] O efeito Pigmalião ou profecia autorrealizável baseia-se em história clássica de Ovídio sobre um escultor que se apaixona por sua criação e que recebe como prêmio a transformação, por Vênus, de sua escultura em uma mulher viva. O mito foi utilizado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, na década de 60, para caracterizar uma correlação encontrada numa pesquisa empírica. Eles observaram que os professores, ao serem informados que os seus alunos eram os de melhor desempenho escolar, incentivavam-nos a aprender cada vez mais.

[8] A meritocracia escolar se apóia na ideologia do dom para legitimar a seletividade da escola ao transferir para o aluno a responsabilidade pelos percursos individuais diferenciados. Assim, os melhores alunos seriam vocacionados para a escola e o piores, inadequados. Essa posição ideológica desconsidera aspectos culturais e socioeconômicos na análise do rendimento escolar.

alunos com idade adequada à série/ano de escolaridade. Ou seja, a Prova Brasil mede um desequilíbrio existente no interior da escola e reproduzido cotidianamente por seus agentes a partir da seletividade da cultura escolar. Alguns são aptos a prosseguir os estudos, já outros permanecem anos a mais para concluir a escolaridade mínima obrigatória, na qual fenômenos como a repetência e o abandono escolar ainda se fazem presentes.

Os não aptos são "convidados", após os quinze anos e ainda no Ensino Fundamental, a se matricularem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9.394/96 sinaliza como marco legal para a EJA a idade de 15 anos.

Tabela 6 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (presencial), por etapa, segundo a idade – Brasil 2008.

Faixa Etária (em anos)	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		1º segmento	2º segmento	
Total	**4.278.075**	**1.110.101**	**1.891.733**	**1.276.241**
17 ou menos	661.386	114.323	508.903	38.160
18 a 20	840.533	72.288	401.304	366.941
21 a 23	477.155	62.480	187.486	227.189
24 a 26	343.635	70.449	133.433	139.753
27 a 29	317.811	93.762	126.456	107.593
30 ou mais	1.637.555	706.799	534.151	396.605

Fonte: MEC/INEP

Na Tabela 6, os menores de 17 anos, em que estão incluídos os maiores de 15, são 661.386, distribuídos entre o primeiro segmento do fundamental (114.323), o segundo segmento (508.903) e o ensino médio (38.160). Nesse caso, contraria-se o indicado pela LDBEN, pois a matrícula na EJA para o ensino médio é permitida apenas após os dezoito anos. Esses índices são preocupantes, porque além de refletirem o fracasso da escola regular trazem, para o interior da EJA, alunos que possuem uma demanda particular e por vezes distinta das experiências dos adultos. A escola deveria, portanto, ser repensada. As trajetórias escolares são fracassadas em função de um modelo escolar que não está sabendo lidar com estes jovens.

Apesar de legal a matrícula desse contingente na EJA, é uma demanda dos fóruns dos seus educadores a criação de outras estratégias educativas mais adequadas às dimensões juvenis, as quais ainda marcam a sua socialização.O desafio está posto: outras experiências escolares para outro público, marcado por desafiantes singularidades: outra esfera educativa mais adequada às dimensões juvenis a demandar outra escolarização que não a regular.

Identidades discentes e escolarização

Algumas pesquisas internacionais vêm demonstrando que a escola torna-se uma "questão" justamente quando recebe os jovens. Enquanto o aluno é criança, a escola é adequada aos infantes; quando o aluno se torna jovem, começam a despontar as primeiras inadequações. Isto se reflete nas tabelas anteriormente analisadas. Os fenômenos da reprovação e do abandono escolar se intensificam nos quatro últimos anos do ensino fundamental. É como se o jovem não mais se adequasse à escola por ser "rebelde, indisciplinado e bagunceiro". Mas, essa leitura permanece na lógica que situa o aluno como o problema, como se ele fosse inadequado à escola e não a escola fosse inadequada a ele. Ou seja, a evasão é, por um lado, apenas uma decorrência lógica dessa abordagem, visto que apenas os melhores permanecem por demonstrarem o mérito necessário à adequação idade-série/ano de escolaridade. Por outro lado, a evasão constitui-se como um ato último de lucidez por parte do aluno que se cansa de bater de frente com uma instituição que o rotula como fracassado e que, muitas vezes, manifesta-lhe, explicitamente, que ele deveria procurar outra escola mais próxima de sua realidade.

Estes dois lados, entretanto, são desdobramentos de um mesmo ponto: o que aceita a forma escolar e sua seletividade como a única capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem e inserir os sujeitos em contextos educativos. Ou seja, a forma escolar é a via que transforma todos em alunos de forma homogênea, não importando os recortes de classe, gênero ou raça-etnia a que pertençam os indivíduos. Se observarmos como essa transformação é executada pela escola, perceberemos um recrudescimento progressivo dessa passagem, conforme se avança na escolarização.

Na educação infantil, o tempo é marcado pela puericultura, o cuidado com a infância e o brincar. Neste âmbito, o tempo não é majorado por uma aprendizagem descolada da vivência social da criança. Aprende-se o que já se encontra diluído na socialização infantil e que lhe é de direito por ser criança. A chegada ao ensino fundamental demarca o anúncio de outra lógica, na qual se fala de ensino e não de educação.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, conserva-se o respeito à criança e seus tempos. Há um professor referência para cada turma, a acolhida dada aos alunos é permeada pelo afeto e pelo cuidado, permite-se a presença do lúdico nas atividades escolares e os tempos extraclasses não são vistos como desperdício. A forma escolar começa a se anunciar nos seus ritmos meritocráticos a maquinar a reprovação.

Nos anos finais, entretanto, há um açodamento nos mecanismos de reprovação que se instauram através de uma multiplicidade de professores especialistas em cada área e campo

do conhecimento. A lógica disciplinar consolida as avaliações que mesuram quantitativamente os distintos conhecimentos. Perde-se a dimensão de quem seja o sujeito por detrás do aluno. Ele será tratado apenas como um bom aluno, ou um mau aluno. Sua história familiar e características pessoais serão evocadas apenas para compor o julgamento escolar. Ou se é um bom aluno "apesar de", ou se é um mau aluno "por causa de".

Não há espaço para uma narrativa em que o sujeito e sua trajetória se tornem voz autoral reconhecida pela escola. Sua história se dissolve na forma escolar em que ele se posiciona reativamente como aluno. A subjetividade pode se expressar enquanto manifestação da aceitação das regras escolares que prescrevem uma diagramação das carteiras dispostas enfileiradamente, com cinco aulas e professores que se sucedem a cada cinquenta minutos, cuja interação permitida se encontra ritmada pela exposição do conteúdo.

Para os alunos em geral e, mais especificamente, para quem experimentou múltiplas repetências ou está sob a ameaça da evasão, esses recortes da vida escolar fazem com que o interesse pela escola seja relativizado por outras dinâmicas próprias da sociabilidade juvenil. Juarez DAYRELL (2007) situa a sociabilidade como uma dimensão central da condição juvenil aliada às expressões culturais, que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais, tais como na escola ou mesmo no trabalho. Vejamos como DAYRELL (2007) refere-se à sociabilidade na condição juvenil:

> A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Geralmente, este é o momento quando iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. É o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos buscando um sentido para a existência individual. É um momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas.

Nesse processo, a turma de amigos é uma referência: é com quem fazem os programas, "trocam ideias", buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e também do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivo. Como lembra MORCELLINI (1997, p.118), "o grupo de pares responde a necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas, de reconhecimento recíproco e de identidade [...] A força atrativa dos primeiros grupos de pares favorece a construção de uma autonomia em relação ao mundo adulto".

Podemos afirmar que a sociabilidade é uma dimensão central na constituição da condição juvenil, remetendo às reflexões de Simmel (1983) sobre essa dimensão da vida social. Para este autor, a sociabilidade é uma forma possível de sociação, mas que apresenta características próprias. Uma delas é a sua emancipação dos conteúdos, uma relação na qual o fim é a própria relação, com os indivíduos se satisfazendo em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser.

É o que vemos acontecer nas relações que os jovens estabelecem com o grupo de pares, sejam eles os "chegados" do *hip hop*, a galera do *funk* ou os parceiros da capoeira. Outra característica é a forma de jogo de sociação, expressa na conversação, por exemplo. Na sociabilidade, o falar torna-se o próprio fim, o assunto é simplesmente o meio para a viva troca de palavras revelar seu encanto. É um jogo, e um "jogo com". No caso desses jovens, a conversação assume um papel importante, tornando-se uma das motivações principais dos seus encontros. O "trocar ideias" é, de fato, um exercício da razão comunicativa ainda mais significativo quando encontram poucos espaços de diálogo além do grupo de pares.

Tal como na arte e no jogo, diz SIMMEL, a sociabilidade demanda certa simetria e certo equilíbrio, uma relação entre iguais. Mesmo que existam diferenças, que não são muitas entre os jovens, uma vez que dominam as relações em um mesmo estrato social, "faz-se de conta" que essas não existem. SIMMEL acentua que esse "fazer de conta" não é mais mentira do que a arte e o jogo são mentiras por causa do desvio da realidade, desde que de acordo com suas regras. São esses aspectos que apontam para a natureza democrática da sociabilidade.

Como se trata de um "jogar junto", de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. Como não existe outro interesse além da própria relação, para ela continuar a existir cada qual deve sentir que pode contar e confiar no outro, respondendo às expectativas mútuas. O que alicerça a relação é o grau de compromisso existente entre os amigos, que é fruto de uma escolha, e não de uma imposição. É o compromisso que faz com que um possa contar com o outro, numa relação de reciprocidade, na qual se confia que o outro está com você em qualquer situação.

Para garantir essa natureza, existem as regras, como as do tato e da discrição, que atuam como auto-reguladoras das relações. Ao mesmo tempo, existem as diferentes gradações que definem aqueles que são mais próximos (os "amigos do peito") e aqueles mais distantes (a "colegagem"). Quando as regras são rompidas, facilmente ocorre o distanciamento, surgindo outras relações no seu lugar. Isto explica, em parte, a mobilidade existente entre as diferentes turmas ou galeras.

Assim, a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, num movimento constante de aproximações e afastamentos. Ao fazer a analogia com o jogo, SIMMEL também se refere a esse ir-e-vir constante, como o jogar das "ondas" em que há um movimento contínuo que não está ligado a uma finalidade última. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as "obrigações", o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade, ou mesmo nos espaços virtuais, através de mensagens e blogues, dentre outros meios. Mas também podem ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Mas, nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociadas da violência mais geral e multifacetada que permeia sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, dentre outros fatores. Segundo SOUTO (1997, p.78), tais comportamentos não deixam de ser uma resposta perversa a um contexto de desprezo social em que eles vivem, concretizado num tratamento discriminatório que recebem da sociedade. Enfim, reforça a autora, a falta de esperanças e o desprezo social formam um caldo de cultura que propicia a emergência de comportamentos violentos. Mas há também uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito cultuada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos. Assim, concordamos com HERSCHMANN (2000:175) quando, ao analisar a violência presente em bailes *funk* no Rio de Janeiro, afirma que essas práticas têm uma função na construção da sociabilidade juvenil, enxergando nesses confrontos um papel cultural, no qual a violência e a competição bem como o caráter sensório e experiencial constituem elementos estruturadores de determinadas formas de organização juvenil, como as *galeras.*

É necessário lembrar que a sociabilidade envolve a instituição escolar e todos são afetados, em menor ou maior grau, pelas exigências escolares. O que, entretanto, os diferencia é a capacidade estratégica em permanecer, ou não, vinculados a essas exigências. Alguns lidam melhor com a seletividade escolar, já outros não são hábeis em permanecer na disputa pelos diplomas escolares, pois, de fato, a premiação por oito/nove anos de esforço apenas virá ao final através da certificação. Poderíamos nos perguntar o porquê disso acontecer,

pois, mesmo para os alunos das camadas populares, a escola é um dos equipamentos púbicos mais relativamente disseminados na sociedade brasileira e um dos mais requeridos na promoção social.

Prêmios da Educação na Fase Adulta

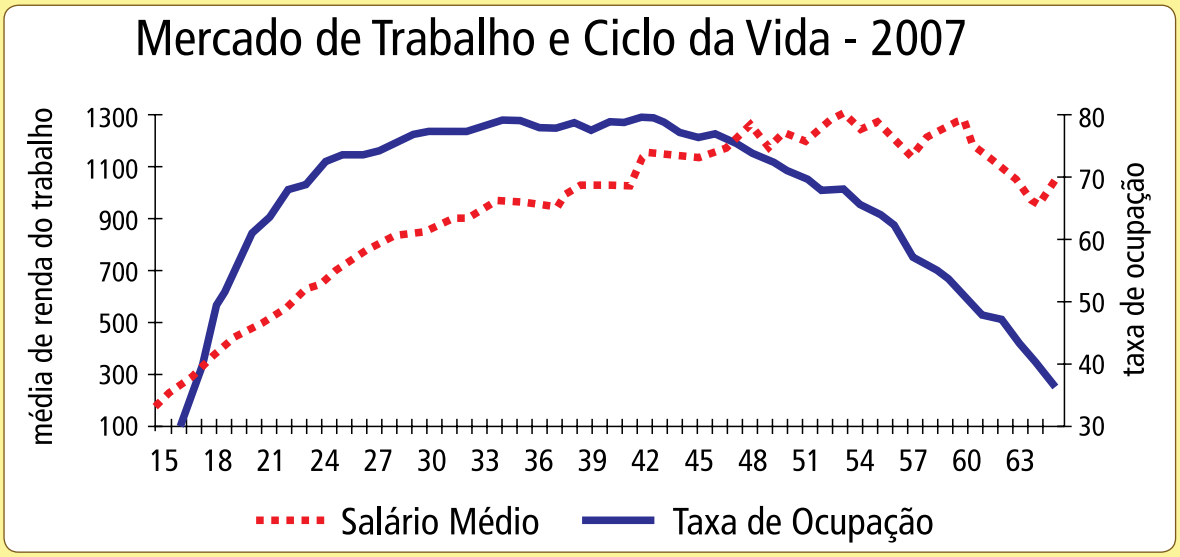
A Fundação Getúlio Vargas, em pesquisa coordenada por Marcelo NERI (s/d) e intitulada "Motivos da Evasão Escolar", enumera três prêmios para os que possuem uma escolaridade longa.

a) Retornos Trabalhistas da Experiência:

Nesse quesito, o que se mede é o quanto de ganho o indivíduo consegue, ao longo de sua vida, tanto a nível salarial, quanto ocupacional, conforme disponha de melhor preparação para disputar as melhores vagas. Sendo o nível educacional a variável de maior impacto para se conseguir os melhores postos de trabalho e, consequentemente, melhores rendimentos pecuniários e uma carreira profissional mais prestigiosa.

No gráfico abaixo, é possível percebermos que a taxa de ocupação cresce quanto mais se alonga a experiência profissional aportada pela idade. Ou seja, a empregabilidade é maior quanto maior seja a experiência profissional. Atingindo o pico aos 42 anos (79,95%) e depois entra em declínio. Já o salário atinge o seu pico aos 53 anos com o valor de R$ 1.307,00. Ou seja, quanto maior a escolaridade, melhor serão as condições de se conseguir uma profissão mais rentável, com uma carreira menos acidentada. Essas curvas representam como essas duas variáveis privilegiam os indivíduos com maior escolaridade.

Número médio de anos de estudo por raça. Evolução por coorte.



Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da PNAD 2007/IBGE

b) Prêmios Educacionais

Há uma correlação direta entre nível educacional e nível salarial. No Brasil, essa correlação instaura uma hierarquização bastante simétrica entre duas instâncias perfazendo uma distribuição regular que confere maior empregabilidade e melhores salários aos que angariam mais vantagens escolares. Confira a tabela abaixo:

Impactos Trabalhistas da Educação 2007

Nível mais alto cursado			Resultados Controlados*	
	Taxa de Ocupação	Salário em R$	Chance de Ocupação*	Prêmio Salarial*
Analfabetos	59,8	392	1	0
Fundamental	63,6	604	1,35	42,35
Médio	68,4	847	2,22	119,42
Superior	78,6	1.728,00	3,87	284,1
Pós-Graduação	86,3	3.469,00	5,22	544,44

*por idade, gênero, raça, status migratório, tamanho da cidade, favela e UF

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da PNAD 2007/IBGR

A média salarial de um analfabeto é de 392,00 reais (2,42 reais de salário/hora), enquanto de um pós-graduado é de 3.469,00 reais (20,7 reais de salário/hora). Quando consideramos variável educacional e mantemos as outras características sócio-demográficas (sexo, idade, raça e geografia) constantes, o salário dos universitários é 544% superior aos dos analfabetos e a chance de ocupação é 422% maior. Claro que essas diferenças se alterariam consideravelmente se levássemos em consideração as variáveis aqui desprezadas.

c) Prêmios na Percepção da Saúde

Para além do pragmatismo de melhoria na renda, mais educação interfere em vários outros indicadores de qualidade de vida, tais como expectativa de vida, fecundidade e proteção contra a criminalidade. A questão que se coloca é se esses impactos são resultados direto de uma maior educação ou indiretos a partir da melhoria da renda.

Os autores ainda citam que cada ano de escolaridade traz um impacto de retorno social de 15% para o país e que esse retorno, no âmbito pessoal e das famílias, é ainda mais significativo.

O texto completo pode ser consultado e baixado no endereço: http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/

Os alunos das camadas populares não ignoram essas correlações. Eles sabem que quanto mais escola, quanto mais certificados escolares se angariar, maiores serão as chances de se chegar a ser "doutor" — inclusive porque é esse o discurso que a escola retroalimenta em seu cotidiano sobre o grande valor que esta confere à escolarização. Por que, então, esse

saber não se torna operacional no interior do sistema a ponto de se reforçar uma trajetória acadêmica de sucesso?

É preciso lembrar que a experiência pessoal nem sempre coincide com essas afirmações. Em alguns casos, é possível que a experiência contradiga os dados e revele situações em que pessoas com baixa escolaridade conquistaram inserção laboral e auferem altos rendimentos. O cálculo racional orienta a totalidade das ações dos indivíduos. O ator social possui outras razões práticas que orientam sua ação e que já se encontram incorporadas em seus saberes e fazeres cotidianos.

A sociabilidade não se orienta apenas por uma única demanda institucional que submete outras demandas a seus prazos e lógicas. Seria de se esperar, por exemplo, que a família e o mundo do trabalho amparassem a escolha da escola e de uma longa escolarização, pois, assim, os jovens poderiam satisfazer seus pais no presente, em nome de uma futura inserção laboral mais qualificada. Mas não é isso que se dá, pois essas dimensões se atropelam e concorrem entre si. Os dados sobre trabalho infanto-juvenil, que serão tratados na próxima seção, indicam que, por vezes, o futuro é sacrificado diante das urgências da sobrevivência, muitas vezes não para o mesmo fim, mas para fins dissonantes.

Fenômenos indesejáveis, como a violência urbana, a gravidez precoce, o abuso no uso de substâncias psicoativas, a exploração e a violência infanto-juvenil ocasionada ou agravada pela negligência familiar compõem o universo da juventude. Claro que todos esses fenômenos são preocupantes e devem ser combatidos. Mas, principalmente, devemos, por um lado, combater a naturalização com que eles são associados às camadas populares; e, por outro lado, ver, subjacentes a essas manifestações, as lógicas sociais que os mobilizam e os tornam tão relevantes na experiência da juventude.

Esses jovens são vítimas e vitimizados nesses e por esses fenômenos[9]. São as vítimas por estarem historicamente vitimizados na distribuição desigual dos recursos no interior das estruturas sociais vigentes. Mas, não devemos ver essa caracterização como um estigma, porque aí de nada vale o reconhecimento do caráter vitimizador operado pelas assimetrias sociais nas quais se sustentam os fenômenos da desigualdade social. O que aqui se busca é reconhecer a dívida social e não torná-la natural, pois, caso assim procedamos, o feitiço vira contra o feiticeiro. Não haveria, sob o peso do estigma, muito a se fazer.

9 Debarbieux difere a vitimação e a vitimização. A primeira refere-se aos fatos que produzem vítimas, a segunda a populações vulneráveis e que historicamente são submetidas à situação de violência.

Queremos ressaltar as linhas de fuga percorridas por aqueles que trilham caminhos outros e rompem com a vitimização ao afirmar sua subjetividade em outros territórios que não os já naturalmente reconhecidos como destinos para os jovens negros e pobres nesse país. Obviamente, há espaço para escolhas individuais em reação à vitimização que não se limitam à "adesão" estigmatizada ao papel da vítima. Há jovens que são protagonistas de sua história e fazem diferença.

A questão é perceber o lugar da escola nesse processo ou, em seu reverso, o não-lugar da escola que muitas vezes contribui muito pouco por afirmar o estigma e não as possibilidades de superação.

Conclusão: buscar o jovem "por trás" do aluno

Vale lembrar que há muito a se percorrer na oferta de uma educação de qualidade no Brasil. Problemas estruturais persistem na organização de um Sistema Nacional de Educação Básica mais equânime nos distintos entes federados que compõem o vasto território brasileiro. Mas não dá para esperar. Há um contingente juvenil na escola a demandar ações imediatas e a escola é um fator decisivo para uma melhor mobilidade social para esses jovens que lá estão. Cabe a nós agirmos com a certeza dos distintos horizontes existentes do que deve ser feito a curto, médio e longo prazo.

No curtíssimo prazo, coloca-se a exigência de interferir na rota desses jovens e a escola pode contribuir mais eficazmente. Dois pontos, entretanto, deve-se ter em mente: o primeiro é a exigência de se partir dos jovens reais e suas demandas e, o segundo, que a questão não é a oferta para esse contingente da mesma escola e sua forma já exaurida. Afinal, o principal crítico desse modelo é justamente o público que nele não permanece. Temos que buscar o jovem por trás do aluno e interferir na escola para construir uma experiência escolar mais porosa às identidades juvenis.

Jovens nas redes sociais

Os nossos jovens são os que perderam o bonde da escola, que já a abandonaram ou nela ainda permanecem numa escolarização precária. São os que nas estatísticas aqui apresentadas não avançaram em direção à terminalidade. Se tomarmos as estatísticas que caracterizam essa população, perceberemos que se trata dos mais pobres[10], pois, como demonstra

[10] Para comparar melhor a desigualdade escolar entre os mais pobres e os mais ricos, uma das formas mais usuais é distribuir a população de forma crescente de acordo com a renda. Aqui, repartiu-se, a população em cinco pedaços iguais para que possam ser comparadas. O primeiro quinto é o mais pobre e o último o mais rico.

a Tabela 7, a repetência e o abandono vitimizam essa população em franca desvantagem social e, assim, perpetuam um círculo vicioso.

Tabela 7 – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, por categorias selecionadas, segundo os quintos de rendimento mensal familiar per capita – 2008

Característica	Quintos de rendimento familiar per capita (%)				
	1º quinto	2º quinto	3 quinto	4º quinto	5 quinto
Brasil	**5,0**	**6,0**	**6,4**	**7,8**	**10,4**
Norte	5,5	6,1	6,8	8,0	10,3
Nordeste	4,6	5,6	5,8	7,9	10,7
Sudeste	5,7	6,4	6,7	7,9	10,4
Sul	5,4	6,1	6,3	7,7	10,1
Centro-Oeste	5,6	6,1	6,3	7,8	10,6
Localização					
Urbano	5,6	6,4	6,7	8,1	10,6
Rural	4,0	4,5	4,4	5,6	6,9
Raça ou cor					
Branca	5,5	6,4	6,6	8,1	10,7
Preta ou parda	4,9	5,8	6,2	7,5	9,6
Sexo					
Homens	4,7	5,7	6,2	7,7	10,4
Mulheres	5,4	6,3	6,5	8,0	10,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008

Em linhas gerais, as famílias com melhor renda, em todas as regiões brasileiras, possuem uma escolaridade significativamente maior do que as famílias mais pobres. Esta diferença é ainda mais significativa comparando-se as famílias com a mesma renda residentes nas regiões urbanas e no campo. A deficiência na oferta de escola é ainda mais vigorosa no campo que na cidade. As famílias que vivem no campo, mesmo considerando a diferença de renda, não atingiram o mínimo de oito anos da escolaridade obrigatória exigida até então.

Quando focalizamos as diferenças entre raça e sexo, percebemos uma vantagem constante para brancos e mulheres, em todos os segmentos de renda. Se tomarmos o quesito sexo, verificamos que a elevação de renda produz a redução da diferença entre homens e mulheres a ponto de se igualarem. O que nos faz concluir que a discriminação racial persiste independente da renda, enquanto a discriminação sexual tende a ser neutralizada conforme aumenta a renda.

É necessário, entretanto, ver atrás dos dados para localizar os jovens que lá estão. Os dados apontam as desvantagens na competição por melhor escolarização dos jovens mais pobres, negros, campesinos e do sexo masculino. Quem são os jovens por trás do fracasso escolar?

Identidades e condições juvenis

As marcas da desigualdade não são as únicas carregadas por esses jovens. Eles constituem-se como sujeitos de suas práticas não apenas para se distanciarem da infância, mas para criarem um mundo de significados compartilhados com seus pares que preencham as franjas deixadas em aberto pelas ausências que lhes acometem e os vitimizam. E os fazem num movimento pendular que indica a presença tanto de um passado a ser ainda incorporado como patrimônio, quanto as incertezas de um futuro sobre o qual pouco se pode projetar. Talvez, por isso, a esperança e a desilusão sejam traços que marcam a trajetória social desses jovens: um desejo e ímpeto de alterar a vida e uma descrença nas instituições do mundo adulto que lhes parecem incapazes de oferecer as mínimas garantias de passagem da infância à maturidade.

Essa caracterização torna-se visível, por exemplo, em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, que busca retratar o perfil da juventude brasileira de 15 a 24 anos (ABRAMO e BRANCO, 2005). Levada a cabo no ano de 2003, a pesquisa traz elementos significativos que apontam as posições contraditórias acima indicadas.

Quando perguntados sobre se há mais coisas boas ou ruins em ser jovem, 74% disseram que há mais coisas boas. Mas o que faz essa temporalidade ser boa? As três respostas mais significativas são: não ter preocupações/responsabilidades (45%), aproveitar a vida/viver com alegria (40%), atividades de lazer/entretenimento (26%). Ou seja, há uma moratória na condição juvenil que é reflexo, por um lado, de um sentimento do direito à experimentação social garantida, inclusive, por medidas de proteção conferidas à criança e aos adolescentes; mas, por outro lado, revela um tempo de incerteza em que o que vigora na condição juvenil é o usufruto de uma cultura juvenil associada ao hedonismo.

O viés hedonista se faz presente, também, quando indagado sobre quando a pessoa deixa de ser jovem, em que as três primeiras escolhas foram: maturidade/assumir responsabilidade (32%), família/filhos/casamento (31%) e perder a alegria/perder a vontade de viver (14%). O hedonismo, entretanto, é contrabalançado por uma crença, ainda que ingênua, do poder juvenil em mudar o mundo, em transformá-lo. São, ao todo, 84% os jovens que acreditam poder mudar muito ou pouco o mundo e, ao mudarem o mundo, resolveriam problemas como a violência, a criminalidade, a miséria, o desemprego, a drogadicção, desigualdade social e problemas sociais.

Como se fariam essas alterações? Aqui, aspectos relacionados ao exercício da política, como esfera em que se gestam a locação e distribuição dos recursos disponíveis, são aceitos

e rejeitados simultaneamente. Assim, acerca da política, é possível aferir, por um lado, que paras os jovens de 15 a 17 anos, essa é uma dimensão que possui alguma importância em sua vida pessoal para 64% dos homens e 65% das mulheres entrevistados; mas, por outro lado, apenas 30% dos homens e 35% das mulheres, nessa mesma faixa etária, acreditam que pessoalmente influenciam na política.

São atores que não se vêem como agentes capazes de atuar politicamente. O que indica uma descrença de certas configurações do mundo da política, principalmente as suas esferas mais institucionalizadas. São 92%, entre os jovens de toda a amostra, os que nunca participaram de reuniões de partidos políticos, enquanto que as atividades com maior adesão são as que se restringem a uma ação mais individualizada, com menor participação coletiva, como ler ou assistir noticiário sobre política (65%), conversar com outras pessoas sobre política (49%) e tentar convencer os outros a votar em seus candidatos no período eleitoral (31%).

Isso se revela ainda mais caracterizado quanto se pergunta sobre sua confiança nas instituições. Os três piores desempenhos são para os vereadores de sua cidade (61%), os partidos políticos (65%) e os deputados e senadores do Congresso Nacional (64%).

Os jovens, além de traços hedonistas, possuem também características individualistas. Mas esse individualismo, mais do que uma conduta moral, é um resultante de sua sociabilidade marcada pelo presente. Assim, perseguindo essa hipótese, poderemos compreender o que os motiva na escolha das três instituições que mais confiam: a família (98%), professores (90%) e igreja e padres católicos (75%). Ou seja, mesmo com as mutações pelas quais passam a família e a escola, são ainda estas as instituições em que os jovens confiam. E não é à toa que isso se dá, pois, assim como a política é exercida na proximidade do contato e se rejeitam os políticos oficiais, são os pais e professores que mais próximos se encontram deles. E aí, a confiança - ou a desconfiança - não se dá através de um filtro social ou mediação mais complexa que não sejam as suas próprias conclusões e a de seus pares.

É possível, portanto, encontrar, em meio ao hedonismo e ao individualismo, um ideal de maior inserção social que se materializa na participação em grupos culturais, desportivos ou religiosos (15%), ou no desejo de vir a participar em associação/conselho ligado à educação ou à saúde (60%), grupo de defesa do meio ambiente (57%), clubes/associações desportivas (53%), associação profissional (51%) e grupo ligado ao movimento negro/anti-racismo (50%). Estes índices indicam a adesão a causas que os tocam mais de perto e que possam trazer uma satisfação mais imediata na superação das incertezas e assimetrias sociais vividas em seu cotidiano.

Violência e juventude

Os jovens aqui retratados são os mais vulneráveis socialmente. Não possuem apenas uma escolaridade acidentada, mas realizam incursões em atividades que trazem algum risco pessoal ou social à sua integridade física ou psíquica. A questão da violência urbana é emblemática dessa situação em que os ganhos são muito inferiores às perdas. O dinheiro, poder ou prestígio que possam ser aquinhoados em atividades associadas ao crime, além de empurrar esses jovens para a marginalidade, representam uma investida arriscada em que eles se tornam as principais vítimas.

Entre 1994 e 2004, os homicídios na população jovem saltaram de 11.330 assassinatos para 18.599, com aumento decenal de 64,2%, crescimento bem superior ao da população total que é de 48,4%, conforme mostra o gráfico, a seguir[11]. Já a taxa média de homicídios juvenis (51,7 a cada 100.000 jovens) é 148,4% superior à taxa do resto da população: 20,8 em 100.000.

Ser jovem é um risco de vida em algumas realidades brasileiras, mas esses jovens também se arriscam quando incursionam no crime. Aqui, algoz e vítima se emparelham num vórtice da desrazão que apenas a violência instaura a identificá-los como semelhantes. Esses jovens se marginalizam na dupla acepção do termo por serem postos à margem e por se encantarem pelas "facilidades" da delinquência. Marginalizados e marginais a compor a marginália, sem princípio nem fim, posto que, em meio ao caos da violência urbana, "quem fica parado é poste", alvo certeiro de bala perdida. Na lei do salve-se quem puder, contam-se as vítimas que, invariavelmente, não esqueçamos, são sobrerepresentadas pela população pobre e negra.

São trajetórias erráticas em condições tão adversas. Se, como nos diz o poeta, "navegar é preciso, viver não é preciso", não podemos requerer desses jovens a precisão de um cartógrafo para quem a carta náutica conduzirá o timoneiro ao seu destino. A imprecisão que é viver se funda em um sentimento da vastidão do mundo. Ser sujeito de sua experiência leva-os a atribuírem sentido ao mundo que lhes parece vasto, mesmo com as carências e os constrangimentos experimentados. O trânsito pelas "marginalidades" é apenas um aspecto desse percurso que pode vir a ser alterado e é nossa função, como educadores, atuar para que de fato aconteça.

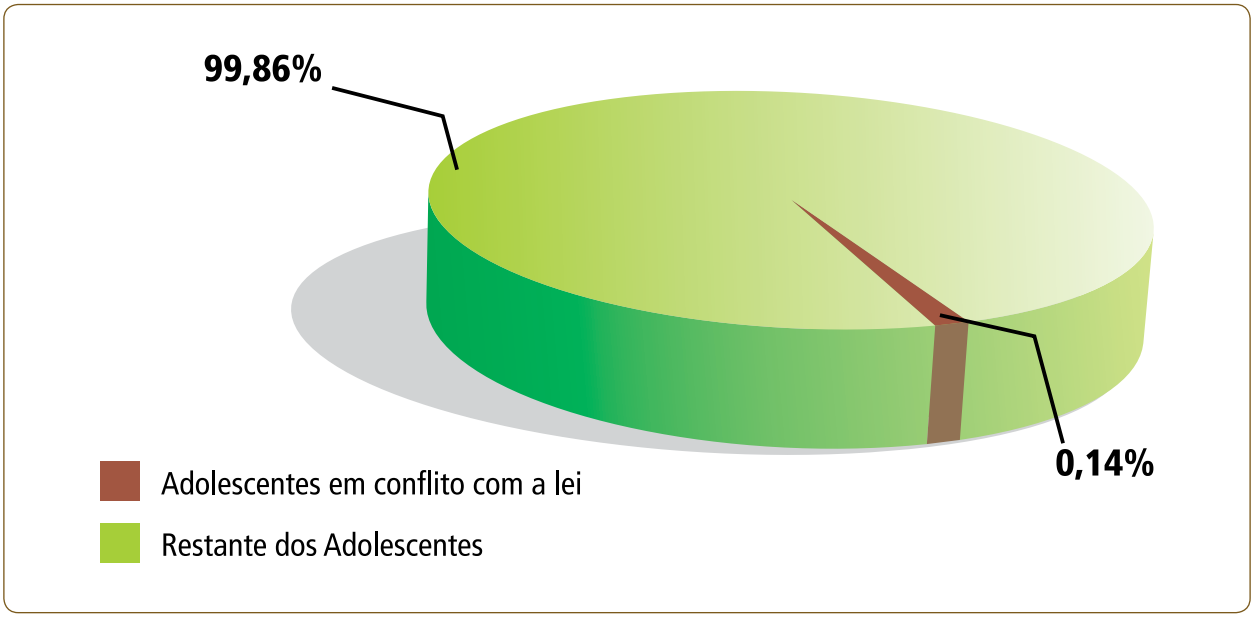
É a condição de ser jovem que os impulsiona numa antecipação do futuro para que se refunde um passado ainda não distante e que, apesar de pouco aportar no tocante ao capital

[11] WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007, 191p. Disponível em http://www.oei.org.br/mapa_da_violencia_baixa.pdf

cultural que o distinga socialmente, ainda tem na família e na escola, principalmente, duas das instituições capazes de lastrear as mediações sociais necessárias em seu amadurecimento psicossocial. Por isso, a ênfase das medidas de proteção, previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), articulam-se com a manutenção da família natural e sua reinserção na escola[12].

Infelizmente, para alguns educadores, o ECA pune a escola quando prevê a matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino - um sentimento também presente frente a outras políticas de inclusão social como as que vinculam frequência escolar e acesso a programas de transferência de renda. Um dos mitos é de que são muitos os jovens em conflito com a lei. Porém, ao observamos o gráfico abaixo, percebermos que esse número é bastante reduzido.

Gráfico 2



Fonte: IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2005/2008 - Organização: marcelo Ilha

[12] Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.
Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.
Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:
I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
VII - abrigo em entidade; (Vide Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
VIII - colocação em família substituta.
Parágrafo único. O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

Ou seja, no biênio 2005/2006, apenas 0,14 dos adolescentes, jovens entre 12 e 18 anos, estavam em conflito com a lei e, portanto, estavam efetivamente inseridos em algumas das medidas sócio-educativas previstas pelo Estatuto[13]. São aqueles que estão em privação de liberdade, portanto, na última medida prevista já como recurso limite, que se encontram os agentes de alguma atividade criminosa que põe em risco sua inserção social.

Outro mito decorrente do primeiro é que são esses os alunos enviados à escola. E que a escola, portanto, torna-se um reformatório por abrigar meninos e meninas "perigosos". É necessário esclarecer – como prevê o ECA – que cabe aos operadores do direito a decisão sobre a privação da liberdade a que será submetido o adolescente infrator e que, portanto, a reinserção escolar serve justamente aos que não representam risco para o convívio social: são enviados à escola como uma medida sócio-educativa, capaz de retomar os laços sociais que estão em risco.

Como o próprio Estatuto sinaliza, não se trata de leniência com o jovem, muito menos de impunidade. Medidas são previstas contra o jovem infrator, como medidas também são previstas para os comportamentos de indisciplina para com as instituições, inclusive contra a família e a escola. Mas, o que não se deve perder de vista é que essas são as instituições passíveis de socializar o adolescente e educá-lo em seu amadurecimento psicossocial, cabendo aos pais e professores a responsabilidade pela educação ofertada e, obviamente, fazendo valer os princípios de um convívio social adequado entre as gerações.

Trabalho

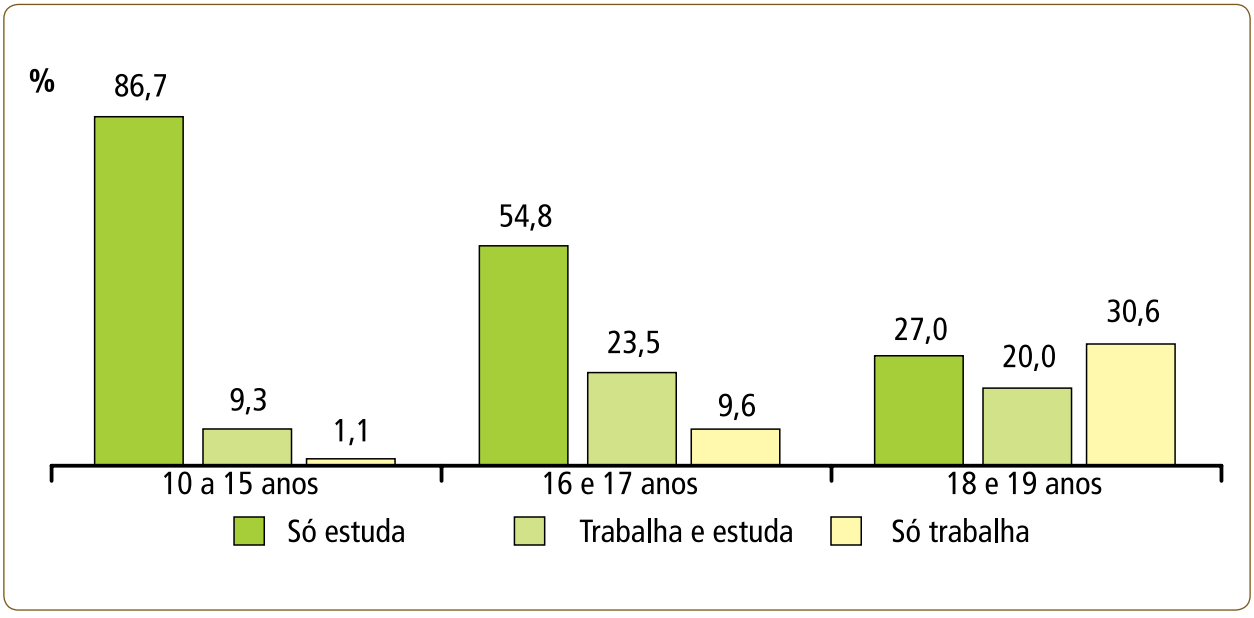
O trabalho infanto-juvenil no Brasil é um dos problemas mais graves que possuímos. É responsável pelo abandono escolar justamente daqueles que mais necessitariam de uma escolarização mais longa. Jovens que não possuem um acúmulo de anos de estudo e entram no mercado de trabalho mais cedo, exercem atividades que exigem pouca ou nenhuma formação, o que pode vir a comprometer o seu futuro e de seus descendentes. Por isso, combater o problema é uma prioridade. Ao longo do tempo, as políticas de combate ao trabalho infanto-juvenil no Brasil surtiram algum efeito, mas a queda se estabilizou nos últimos anos para a faixa etária de 15 a 17 anos, inclusive porque o marco legal para a iniciação ao trabalho como aprendiz é a idade de 14 anos e para o trabalho em geral é a idade de 16 anos. Ou seja, para a faixa dos 15 aos 17 anos concede-se o ingresso parcial

[13] Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

ou total no mundo do trabalho. Isto, por si, não seria um problema, posto que além de não haver impedimentos legais, há um consenso de que o trabalho é uma atividade passível de conviver com os estudos. Mas os dados revelam que essa não é uma verdade para toda a população juvenil.

Conforme o Gráfico 03, quanto mais aumenta a idade, cresce a inserção laboral, concomitante ao abandono da escola. O que nos leva a afirmar que a coexistência do trabalho com os estudos não se dá sem conflitos que são decisivos para a evasão da escola. Esse conflito é maior justamente na faixa de 18 a 19 anos, época destinada à inserção no ensino superior e âmbito decisivo para uma qualificação profissional mais especializada.

Gráfico 3 - Percentual das crianças, adolescentes e jovens de 10 a 19 anos de idade, por condição de atividade na semana de referência, segundo os grupos de idade - Brasil - 2006



Fonte: IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Devemos nos atentar para a dinâmica que subjaz a escolha prioritária pelo mercado de trabalho que já se diferencia nas idades de 16 e 17 anos. Já vimos que para a maior parte desses alunos com 16 e 17 anos, o ensino médio é algo distante, quase inatingível. Portanto, o apelo ao trabalho nessa idade correlaciona-se diretamente com uma escolaridade acidentada, em que a ocupação laboral permitiria acesso a uma renda decisiva, em um momento em que o jovem busca uma autonomia financeira que lhe possibilite a realização de pequenos gastos, capazes de lhe propiciar o acesso ao consumo e uma maior mobilidade exigida pelo trânsito social que a idade lhe permite. Entre escola e trabalho, ganha o trabalho, ou melhor, ganha alguma atividade, mesmo que precária, que lhe garanta o acesso a uma renda minimamente satisfatória.

Menos escola e mais trabalho é quase um destino para quem fracassa e não demonstra os rendimentos educacionais necessários para permanecer em um fluxo escolar onde há coerência mais justa entre idade/série-ano. A aceitação dessa realidade encontra-se naturalizada na sociedade brasileira. Numa sociedade de passado escravista, em que o trabalho manual é destinado a uma população sequestrada de seus direitos mínimos, parece natural que o trabalho braçal de menor qualificação e de menor remuneração seja destinado aos que não têm escola, nem outros indicativos mínimos de acesso ao direito de moradia, transporte, alimentação ou saúde.

Essa realidade macro adversa ganha contornos ainda mais perversos quando isolamos alguns dados populacionais. No campo, o trabalho infanto-juvenil é ainda mais intenso. As políticas de prevenção e erradicação do trabalho infanto-juvenil no campo não atingiram seus objetivos na mesma velocidade que na população urbana, na mesma faixa etária. O que também corrobora análises anteriores da performance escolar desses jovens, sua baixa escolaridade em relação à população urbana na mesma faixa e o maior abandono da escola para se ocupar da lida do campo. O trabalho infanto-juvenil encontra-se ainda mais naturalizado porque a família campesina é uma unidade produtiva e todos compõem a mão-de-obra a ser empregada na lavra da terra. Aqui, o desafio por aumento de escolaridade e diminuição do trabalho infantil é maior

Segundo a Fundação Getúlio Vargas, estudos e trabalho dividem a atenção da criança e do jovem desde muito cedo numa dinâmica favorável ao abandono da escola. Disparado há o desejo de procurar trabalho (76,40%, em 2006) como uma decisão do jovem para ter uma renda própria que lhe subsidie seus interesses de consumo ou de sua família. Os afazeres domésticos reaparecem como um item também significativo, logo depois a falta de dinheiro para as despesas escolares e a preferência dos pais para que trabalhem. Tanto o trabalho doméstico, quanto a falta de dinheiro das famílias em manter os jovens na escola servem de indutor familiar para o abandono escolar. Esse fenômeno exige das políticas públicas uma associação mais eficaz entre escolaridade e ações de assistência para com as famílias e de geração de rendas para os jovens.

Os banidos por oferta escolar

Os dados organizados pela pesquisa da Fundação Getúlio Vargas trazem ainda um conjunto de itens que imputam à oferta escolar o fato de ainda haverem alunos que evadem da escola.

TABELA — Composição dos motivos de Oferta para Evasão % (10,9% no total de pessoas)

Ano	2004	2006
Total dos restritos por oferta	100	100
Presença de doença ou incapacidade por parte do estudante	45,97	45,1
Falta de vaga	17,77	15,75
Não existir escola perto de casa	17,05	12,55
Escola não oferece outras séries ou curso mais elevado	-	6,92
Falta de transporte escolar	12,49	10,23
Problemas de documentação	6,68	9,45
Não tem quem levasse	0,06	-

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE

A tabela mostra os impedimentos passíveis de existirem quando se pensa a universalização da educação básica. Há ainda problemas na cobertura escolar para os jovens na faixa etária pesquisada, bem como ausência de vagas, escolas ou cursos/séries desejados. Há, também, questões relacionadas à assistência ao estudante como o transporte escolar e outros que entrecruzam a política educacional como direitos à saúde e ao registro civil.

Essas questões demandam dos gestores públicos uma maior atenção na condução das políticas sociais, em geral.

Trabalho infanto-juvenil e gênero

Os afazeres domésticos são realizados por 1,7% dos indivíduos de 10 a 16 anos e 9,1% para os de 16 e 17 anos. Os índices não indicam a variável gênero nessa distribuição, mas acreditamos que a percentagem de trabalho doméstico é majoritariamente associada ao sexo feminino, conforme indicação da literatura.

Em tabela elabora por CAMARANO et al (2003), encontra-se a distribuição das categorias de ocupação entre jovens de 15 a 24 anos numa comparação entre 1981 e 2001. Entre as ocupações femininas, a mais relevante é a de empregada doméstica. O que nos indicaria possivelmente que o treino para essa ocupação já começaria em tenra idade quando as meninas são compelidas a cuidarem dos afazeres domésticos em seus domicílios. É interessante observar o registro de infrequência de meninas às aulas. É comum que este evento esteja relacionado ao cuidado com irmãos menores. Também é comum que meninas desempenhem tarefas domésticas enquanto as mães trabalham.

É possível, também, extrair da tabela que as mulheres estão mais presentes no setor de serviço e vinculadas às funções de vendedoras, caixas, garçonetes, costureiras, auxiliares administrativos e professoras do ensino fundamental.

Características atribuídas ao feminino como o cuidado, atenção, simpatia, doçura devem estar orientando essas inserções no campo profissional. Já os homens dedicam-se ao trabalho braçal na construção civil, nos serviços agropecuários e, mesmo no setor de serviços, dedicam-se a profissões caracterizadas pelo trabalho manual, tais como mecânico ou motorista.

Nossa hipótese é que as mulheres são treinadas desde cedo para se ocuparem de profissões associadas ao feminino como, por exemplo, os afazeres domésticos, e que o mercado de trabalho em que estas se inserem incorpora esse saber fazer, sem, contudo, reconhecê-lo como qualificação para o emprego.

Na tabela abaixo, é patente o avanço de escolaridade para homens e mulheres nos vinte anos que separam 1981 e 2001, mas as mulheres, que já possuíam em 1981 um melhor ponto de partida, conseguiram manter essa diferença frente aos homens pelo menos no que se refere a ocupações com baixo ou médio prestígio social.

Categorias de ocupação com maior frequência entre os jovens de 15 a 24 anos (1981 e 2001)

		Proporção (em porcentagem)		Anos de estudo		Remuneração média (em reais)
	Ocupação	1981	2001	1981	2001	2000
	Trabalhadores agropecuários	27,3	18	2,6	4,3	89,04
	Auxiliar administrativo	6,4	4,3	9	10,2	365,08
	Lojista	5,6	7,9	6,3	5,7	263,4
	Servente de pedreiro	4,9	5,2	3,4	5,7	198,68
	Trabalhador braçal sem especificação	4,8	4,4	2,8	5,7	195,92
HOMES	Produtor agropecuário autônomo	4,2	-	2,4	-	-
	Porteiro, vigia ou servente	3,6	4,1	5,6	7,8	269,58
	Mecânico sem especialização	3	3,1	5,7	7,8	286,49
	Pedreiro	2,6	-	3,9	-	-
	Motorista	2,3	2,3	5,6	7,9	460,72
	Outras ocupações não definidas	-	5,5	-	8,1	282,85
	Garçom	-	2,3	-	7,7	240,57
	Empregada doméstica	25,1	22	3,7	6,5	140,11
	Trabalhadora agropecuária	16,2	6,5	2,8	5	33,27
	Auxiliar administrativa	14,4	13,7	9,8	10,7	342,36
	Lojista	6,9	12,8	7,2	9,6	249,3
	Professora do ensino fundamental	4,5	4	9,4	11,4	289,57
MULHERS	Costureira	4	3	5,5	8,4	235,13
	Caixa	2,5	3,2	8,8	10,4	295,3
	Outras ocupações não definidas	2,4	3,8	7,9	10,8	286,1
	Porteira, vigia ou servente	1,5	-	4,8	-	-
	Garçonete	1,8	3,6	4,8	8	187,29
	Vendedora ambulante	-	2,4	-	7,6	147

Fonte: IBGE/PNADs de 1981 e 2001.

Ócio e Lazer

Na pesquisa da Fundação Perseu Abramo, entre os jovens entre 15 e 17 anos, o trabalho é uma atividade de expressão ambígua. Quando perguntados sobre os conceitos que associam ao trabalho, necessidade (64%), independência (55%) e crescimento (47%), foram os mais indicados entre os jovens de 15 a 24 anos. Em contrapartida, auto-realização (29%) e exploração (4%) foram os menos indicados. Para os que possuem apenas o fundamental (71%) e renda familiar de até dois salários mínimos (69%), a necessidade foi o item mais escolhido.

O uso do dinheiro que se ganha com o trabalho demonstra, entretanto, que a necessidade não é apenas uma pressão da família por uma maior renda. Assim, podemos entender o papel da independência que o dinheiro confere ao jovem, pois, enquanto na faixa etária de 15 a 17 anos, 33% dos homens e 35 % das mulheres usam o dinheiro só para si, 59% dos homens e 57% das mulheres o dividem e apenas 4% dos homens e 5% das mulheres entregam para a família tudo o que ganham. Ou seja, o dinheiro, mesmo quando serve para ajudar a família, confere autonomia ao jovem para transitar, em seu tempo livre, no mundo da cultura juvenil.

Quando perguntados sobre o que gostam de fazer durante a semana e os nos finais de semana, as três atividades mais indicadas pelo total de jovens da amostra foram: assistir televisão, ouvir rádio e encontrar amigos. Aqui as escolhas são orientadas por um lazer associado à rede de sociabilidade já constituída pela família e amigos. São atividades de nenhum custo direto e que podem ser usufruídas em sua moradia ou na vizinhança.

Já o uso do tempo livre é associado a um espaço social mais especializado que exige alguma renda como ir ao cinema, bailes, igreja, praia, shopping, parques, bares, viagem, lanchonete, circo, show de música, estádio e teatro. É o mundo da cultura que, mesmo quando de livre ingresso, ainda exige alguma renda para o transporte ou alimentação, por exemplo, e que, portanto, não pode ser acessado sem dinheiro.

Há uma pressão clara por acesso à renda, em um contexto no qual o que foi aprendido ou vivenciado na escola é considerado, por 76% dos entrevistados, como de muita importância para seu futuro profissional, e por 56% como de muita importância para se conseguir um trabalho hoje. Essa diferença de importâncias demonstra que há um declínio atribuído à escola quando a questão da inserção do mercado de trabalho emerge.

O que aponta esse trinômio trabalho, escola e tempo livre? Primeiro, é preciso perceber que essas três dimensões são valorizadas pelos jovens e não se trata de opor uma à outra.

Segundo, as relações de implicação entre as três dimensões se dão numa lógica própria que não se excluem necessariamente, mas se complementam sob as pressões sociais advindas das condições sociais em que vivem esses jovens. Em terceiro lugar, cada uma delas possui uma especificidade própria e garantias do ponto de vista do direito de todos ao trabalho, à escola e ao lazer.

A escola é muito valorizada pelos jovens no que ela aporta de convivência e preparação para o futuro, mesmo que sem muito sentido prático para as demandas de inserção no trabalho. Lá estão os amigos e conhecidos da vizinhança, lá ressoam os acontecimentos presenciados na cidade e no entorno, lá é possível se reconhecer como participante de uma instituição aberta para o seu cotidiano.

O lazer é a dimensão mais descompromissada, em que se exige um usufruto de outra temporalidade e espacialidade para a fruição de si. Essa saída do cotidiano é a busca de uma superação da mesmice, a busca de um sentido para a vida para além da escola e do trabalho, dimensões essas que possuem uma grande regulação da participação subjetiva. Essas características de menor controle das instituições sociais, como de maior uso de si por si, já se apresentam tanto no lazer - inscrito entre os tempos do trabalho e do estudo e vivenciados nas circunvizinhanças do local de moradia - quanto associadas à saída desses limitadores.

O ideal seria conjugar todas as três dimensões com parcimônia. Mas esses são jovens da urgência. E conjugar trabalho e escola não é uma tarefa fácil para eles que necessitam exercer o seu direito a essas três dimensões em contextos adversos. Cabe às políticas voltadas à juventude, por um lado, diminuir essas compressões advindas das carências e ampliar as inserções dos jovens no acesso a uma renda que lhes permita permanecer na escola e usufruir um lazer significativo; e, por outro lado, incentivar, através da cultura e da produção cultural, processos de engajamento social que redundem em uma maior ampliação dos espaços de participação juvenil.

Configurações familiares, sexo, sexualidade e gênero

Na pesquisa da Fundação Perseu Abramo, na faixa etária de 15 a 17 anos, 99% dos homens eram solteiros e 91% das mulheres declararam serem solteiras. Entre os homens, apenas 1% vivia amigado; já com as mulheres, esse número chega a 7% de amigadas e 2% encontram-se casadas. Ou seja, os homens permanecem solteiros mais tempo que as mulheres. Essa situação que vitimiza mais ainda as meninas transparece quando tomamos a declaração de quem já havia mantido relações sexuais ou eram virgens quando da

entrevista: declararam já ter tido relações sexuais 52% dos homens e 30% das mulheres; entre os que se declararam virgens, contabilizou-se 40% de homens e 64% de mulheres.

Meninas tendem a ter relações sexuais mais tarde, mas experimentam as obrigações decorrentes da maternidade mais cedo. Esta tendência se evidencia ao percebemos que 9% do total dos entrevistados do sexo masculino, incluindo todos os jovens entre 15 e 24 anos, vivem com os filhos, enquanto as mulheres são 29%. Desse percentual, dos que vivem com os filhos, 5% dos homens vivem apenas com a esposa, sem os pais ou sogros, 1% vivem sem cônjuge, mas com os pais ou sogros e 2% vive com o cônjuge e os pais ou sogros; já para as mulheres, são 16% que vivem apenas com os o cônjuge, 9% apenas com os pais ou sogros e 3% com os dois.

Em todas as configurações familiares são as mulheres que correm maior risco de assumirem o ônus com o cuidado da prole, mesmo adiando o início da vida sexual por mais tempo. Ou seja, apesar de um investimento sexual adiado, os dividendos são precoces e decisivos na trajetória dessas meninas. A proporção das meninas de 15 a 17 anos que têm filhos e deixaram a escola é mais de quatorze vezes superior às que permaneceram inseridas na escola.

Enquanto 20% dos meninos tiveram o primeiro filho antes de completar 18 anos, são 47% as meninas que tiveram o primeiro filho nesta idade, sendo que 13% delas até a idade de 15 anos, 15% aos 16 anos e 19% aos 17 anos, segundo a Fundação Perseu Abramo. Outro dado interessante é que, entre 15 e 17 anos, 65% dos meninos e 61% das meninas disseram que a gravidez não foi planejada. Já no total da amostra pesquisada - jovens entre 15 e 24 anos - há 72% de mulheres que tomam conta do filho sozinhas, enquanto esse número cai para 2% dos homens.

Não importa, portanto, quais os dados tomemos para admitir que a subalternidade das mulheres aos homens as penaliza mais fortemente por expô-las às assimetrias do sistema sexo-gênero nas quais funções, ainda herdeiras de um passado patriarcal, as impelem a uma autoimagem sexual de inferioridade.

A pesquisa demonstra, ainda, que são poucos os meninos e meninas, na faixa etária de 15 a 17 anos, que admitiram terem tido relação sexual com pessoas do mesmo sexo (3% para os homens e 4% para as mulheres, sendo que ainda há 1% de meninas que se disseram bissexuais). Supomos que os números possam estar subrepresentados pela aversão de ser identificado como homossexual, como alguém despossuído de virilidade. Não esqueçamos que a literatura sobre gênero já indica uma representação das relações homoeróticas como despossuídas de vínculos amorosos e que boa parte dos "homens que fazem sexo com homens/HSH" recusam a reconhecerem-se como homossexuais, apesar de terem práticas homoeróticas.

Essa dinâmica é fruto da homofobia que transparece em outra pesquisa nacional conduzida por CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA (2004). Nela, a homofobia encontra-se arraigada entre os rapazes pesquisados, estudantes da educação básica em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, que consideram bater em homossexuais a ação menos violenta entre seis em que os outros itens seriam: atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar e andar armado.

É fato que a violência explícita pressupõe uma violência latente. E que a homofobia é uma decorrência da heteronormatividade que regula uma centralidade naturalizada e normativa das relações heterossesuais que dispõe uma assimetria de gênero entre homens e mulheres. Ou seja, a homofobia é expressão de um código de gêneros que impede a homens e mulheres terem relações menos desiguais entre si, mas que atinge mais intensamente os que rompem com a virilidade atribuída aos comportamentos sociais masculinos simetricamente dispostos nos corpos sexuais de meninos e meninas. São os homens efeminados, as meninas masculinizadas, as travestis e os homens e mulheres transexuais que se aplica com mais rigor a homofobia — sem que necessariamente tenham eles práticas homoeróticas.

O abandono escolar por esses sujeitos é apenas a ponta de um iceberg em que operam as assimetrias de gênero na escola e que demandam, portanto, políticas específicas na área de saúde, educação e assistência, não apenas para o combate às discriminações, mas para a valorização de suas vítimas e de suas identidades de gênero.

Conclusão: outra escola é possível

A inserção no mercado de trabalho ou a incursão por pequenos delitos, a busca de uma satisfação pessoal no exercício da sexualidade ou na experimentação de drogas são aspectos que pontuam a sua trajetória. Para alguns, os pontos se tornam inflexões decisivas a assinalar mudanças nas rotas seguidas. O abandono escolar é uma resultante dessas escolhas que se tornam inconciliáveis com a escola. A permanência, mesmo sob o signo da repetência, é sinal de que há algo nessa adesão que possa ser revertida ao jovem como ganho educacional. O que aqui queremos ressaltar, entretanto, não é o caráter preventivo que a escola possa aportar a esse jovem ao promover educação para o trabalho, educação sexual ou de prevenção à drogadicção. Isso já é sua função. O que deve aqui ser pensado é outro modelo de escola, é o que também já está previsto em sua função social, mas que deve se conformar a outros moldes mais próximos à experiência cultural desses jovens.

Quais os tempos e espaços passíveis de serem mobilizados para que a escola se aproxime dos tempos e espaços desses jovens? Que dinâmicas sociais usualmente não escolares podem vir a se tornar educativas para esse contingente? Que aprendizagens são necessárias para

esses jovens, tanto no que concernem às dimensões educativas mais escolares como aos conteúdos disciplinares, quanto às práticas sociais mais difusas e que já impregnam sua condição juvenil? Quais os ritmos desejados para a experiência educativa a ser realizada?

O ensino fundamental para os jovens de 15 a 17 anos

A escola é uma organização complexa e vários intervenientes atuam na conformação do espaço da sala de aula. Como a proposta aqui apresentada leva em consideração o que pode ser feito no curtíssimo prazo, deixaremos de lado as que, apesar de sua relevância, dependem de ações mais estruturais e que se refletem no que se passa no espaço limitado da sala. Elegemos como centralidade as interações entre professores e alunos no cotidiano da escola.

Entre os aspectos histórico-estruturais que configuram a educação básica no Brasil, poderíamos citar a política educacional que define a organização sistêmica da educação básica nacional; financiamento e gestão dos recursos para a educação; formação, remuneração e carreira docentes; currículos e orientações didático-pedagógicas mais gerais.

Um outro conjunto de intervenientes refere-se às tendências institucionais que se materializam no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares como uma resposta singular a questões locais. Assim, considerando a que rede pertence à escola, a organização dos tempos e espaços propugnados pela política educacional, a formação de seus professores e as condições de exercício da docência, o PPP é elaborado como a materialização da oferta educativa destinada a um público específico com aspectos demográficos próprios. Esses vieses, apesar de aspectos assemelhados com a rede em que está inserida ou com a população local, se consolidam como uma resposta única de uma escola a um desafio educacional dado. Assim, muitas vezes, é uma resposta ainda mais específica de um turno, por exemplo, que atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou de um grupo de professores como os que atendem às crianças em alfabetização.

A interação face-a-face em sala de aula é atravessada por todos esses intervenientes. A sala de aula é um espaço singular e, ao mesmo tempo, circunscrito nas outras esferas. Por isso, é o nível mais fluido para análise, pois corresponde aos processos menos estruturais e que, muitas vezes, é pouco palpável pelas políticas públicas e pelas gestões institucionais. Esse caráter de porosidade faz com que seja um espaço mais reificado por

apego à tradição e, concomitante, um espaço de maior invenção e criação da experiência pedagógica.

É um espaço de intensa negociação entre os atores sociais. Professores e alunos encontram-se frente à frente e devem negociar a sala de aula todos os dias dos 200 previstos anualmente para cada série/ano de escolaridade. Na maior parte das vezes, aqui se materializam os ritmos de aprendizagem, as relevâncias pedagógicas e se minimizam ou maximizam os desdobramentos das características extra-classe e intra-classe dos sujeitos envolvidos: alunos e professores. Uma proposta sensível aos jovens tem que resultar em um processo mais educativo e mais rico de significados que redunde em mais educação para todos.

É claro, entretanto, que esse movimento interpelará as outras esferas mais externas à sala de aula. Será necessário que as unidades escolares e os gestores das políticas educacionais se sensibilizem com essa urgência e se utilizem, para a elaboração de uma escola para esses jovens de 15 a 17 anos ainda no ensino fundamental, das possibilidades existentes na legislação, das políticas sociais de inclusão em curso, do acúmulo do movimento de educação popular, das experiências educativas inovadoras conduzidas pelos mais diferentes agentes.

O jovem de 15 a 17 anos como aluno do ensino fundamental

A partir da sala de aula, é comum o professor caracterizar para seus colegas esses jovens como, por um lado, indisciplinados, bagunceiros e desordeiros; e/ou, por outro lado, desinteressados, apáticos, desmotivados para o trabalho escolar. No primeiro bloco, os termos prendem-se ao comportamento esperado dos alunos e, no segundo bloco, a seu desempenho acadêmico. Para os professores, esses dois blocos constituem o mérito escolar. O bom aluno é o que agrega qualidades nos dois campos e o mau aluno é o que não consegue sair-se bem em nenhum dos dois. Só que os alunos, obviamente, não se dividem tão claramente em dois blocos tão coesos. Em seu cotidiano, cabe aos professores classificar os alunos entre o que seria o "bom" e o "mau" aluno e distribuir todos os alunos reais entre um pólo e outro. O "lugar" atribuído ao aluno se dará no esforço manifestado por cada um em convencer o professor de que ele está tentando se adequar às expectativas docentes.

Os mais esforçados serão premiados, os menos esforçados, punidos. Esses alunos multirrepetentes são os que, de alguma maneira, associam desempenho acadêmico frágil com com-

portamento disciplinar inadequado. Qualquer alteração na escola, portanto, deve alterar esses dois campos em que a atuação do jovem é percebida.

Disciplina e aprendizagem

Bagunceiro, indisciplinado, desordeiro e violento. Estes termos, às vezes, confundem-se por sua imprecisão e escondem dinâmicas completamente diferentes para se referir tanto à violência como à incivilidade que os jovens manifestam na escola. A literatura, consensualmente, considera a violência como uma manifestação mais consistente de desordem social que pode ser caracterizada criminalmente por se tratar de roubo, homicídio, tráfico e consumo de droga, violência sexual e outros que envolvam violência física como depredação do patrimônio e brigas. A incivilidade refere-se a um conjunto de práticas de menor gravidade e mais invisíveis que se materializam na quebra das regras de convivência por incidir diretamente nas expectativas sociais que nutrimos uns pelos outros em nossas interações sociais. Em um assalto, por exemplo, há uma intenção de dolo do assaltante em usurpar um bem sob coação da vítima. Aqui a violência pode ser caracterizada com clareza. Já em encontros casuais como, por exemplo, um esbarrão não intencional na rua ou na compra de um saco de pipocas, esperamos que a pessoa com quem nos esbarramos ou o pipoqueiro reconheçam a impessoalidade de cada um dos atos. Um pedido de desculpas no primeiro exemplo e um obrigado, após uma educada solicitação no segundo exemplo, é o que se espera que aconteça. Quando isso não acontece temos um ato incivil.

Esta clareza não se dá na escola. Nela, muita das vezes, incivilidade e violência se misturam, apesar da nitidez em caracterizar quando cada uma se dá. Por isso costuma-se referir a todos esses atos como indisciplina, como se houvesse um *continuum* entre a incivilidade e a violência. Ou seja, no cotidiano da escola não é tão tranquilo diferenciar uma da outra, apesar da clareza conceitual que tenhamos sobre cada uma.

Aqui nos deteremos, para além das questões macro-estruturais, no que se passa nas interações entre os jovens na escola e que podem nos ajudar a melhor compreender o clima escolar. Na escola, os encontros e desencontros não são fortuitos. O esbarrão no recreio não é dado em uma pessoa aleatória. Mas em alguém com quem, possivelmente, se compartilha a vizinhança no entorno da escola e, inexoravelmente, se convive por 200 dias e 800 horas, durante os anos de trajetória escolar. Essa relação que, a princípio era para se dar mediada pela impessoalidade com que se deve tratar um esbarrão, é afetada por um conjunto de percepções sobre si e sobre o outro que promovem uma dinâmica de mútua implicação para os atos mais banais.

A escola busca, por seu turno, controlar essas interações ao estabelecer as famosas regras disciplinares a serem seguidas pelos alunos. Muitas vezes, a escola realiza todo um processo de consulta para a elaboração das regras com os alunos que endossam regras e punições severas. A questão é que a escola, ao dar o veredicto e aplicar as punições, não realiza nenhum mecanismo de compartilhamento das decisões a serem tomadas. Os alunos vêem isso como uma injustiça cometida pela escola, pois, para eles, a escola não conhece todos os motivos que levaram à emersão do litígio. E entre os motivos dos jovens, poderá haver motivos palpáveis e relevantes ou motivos menos palpáveis, apesar de relevantes, que se inscrevem nas razões que não se integram à aceitação da prescrição contida na regra. Neste sentido, estas regras são seguidas por eles até certo ponto. Até o ponto em que o que se perde é menos do que o que se ganha. A contabilidade é relativamente simples. Seguir a regra exige abrir mão de certas satisfações que devem ser substituídas pelos prêmios escolares e estas satisfações são de uma ordem mais subliminar, menos passíveis de uma apreensão rigorosa.

Ou seja, há lógicas que mobilizam a interação desses alunos em que o ganho motivacional não se encontra na instituição escolar - como uma boa nota ou um certificado de conclusão - mas que se vinculam à experiência subjetiva de cada jovem em agir na cena pública segundo outras exigências não-escolares que são valoradas pelo grupo de pertença juvenil.

A zoação é uma expressão desse ganho.

Zoação e bagunça

Zoar é uma expressão dos alunos para definir o que realizam em sala, a causa e os ganhos que obtêm ao não se aterem apenas às demandas exigidas pelas regras escolares. É mais fácil entender a zoação quando a diferimos de bagunça. Para eles, bagunceiro é o aluno que atrapalha a aula "fazendo gracinha"; zoador é o aluno que se expressa zoando com os colegas, sem atrapalhar o andamento da aula. É como se fossem dois tipos de brincadeiras, sendo que a primeira é ofensiva com os colegas e com as expectativas escolares; já a segunda, não ofende os colegas, pois há um acordo tácito sobre a zoação entre os jovens que a aceitam por reconhecerem-se como co-participantes da ação.

E para os professores? De maneira geral, eles estão fora tacitamente desse acordo feito entre os alunos. Afinal, eles representam a instituição e em seu nome devem confrontar os alunos. Os professores, entretanto, buscam incorporar, em suas atividades de sala de aula, dinâmicas operacionais mais próximas a esses interesses, digamos, orientados pela subjetividade dos discentes. Alguns criam tempos de respiro no ritmo de transmissão dos

conteúdos escolares que devem ser preenchidos por amenidades do cotidiano dos alunos. Outros realizam jogos didáticos como gincanas para canalizar a disposição de zoar para uma competição pedagógica em que certos conteúdos escolares devam ser acertados/aprendidos. Outros, ainda, buscam tornar significativos esses fragmentos e elaboram as aulas a partir das práticas culturais associadas aos jovens. Enfim, os professores, motivados por distintos referenciais pedagógicos, buscam se aproximar desse universo juvenil e preencher de sentido a aula.

Ou seja, professores e alunos negociam a aula ao ajustarem as suas posições para permanecerem em interação, pois, de fato, para ambos, a bagunça é algo indesejável, mesmo que a zoação atenda muito mais aos interesses dos alunos do que aos dos professores. Porém, é interessante perceber que nessa negociação estão presentes não apenas os repertórios pedagógicos dos docentes, por um lado, ou a irreverência manifesta pelos alunos quando zoam. Interfere, para ambos, o conjunto de elementos que compõe uma bagagem cultural que permite maior ou menor capacidade de ajustamento recíproco entre docentes e discentes.

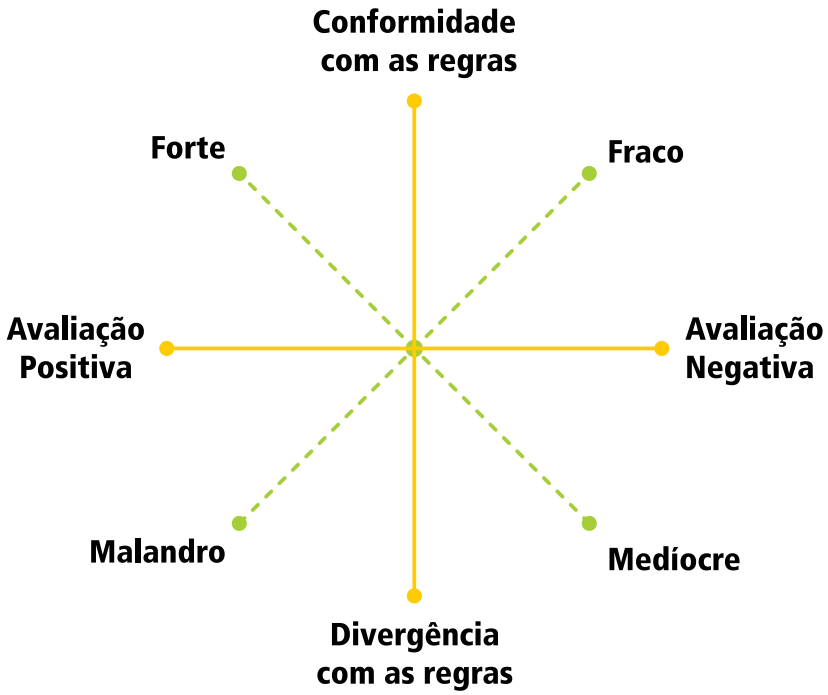
Transmissão e aprendizagem

Muitas vezes, quando os alunos são chamados pelos professores de desinteressados, apáticos e desmotivados para o trabalho escolar, eles estão considerando o esforço desprendido pelo jovem em corresponder a suas expectativas acerca do trabalho escolar ou, pelo menos, de ele permanecer no ritmo médio do conjunto dos alunos. Aqui, a aprendizagem é medida pelos ritmos previstos pela escola em suas temporalidades recortadas por disciplinas, horas-aula, aula para exposição e aula para avaliação, enfim, toda uma dinâmica em que se perde o processo e se acumulam produtos como os deveres de classes, as provas, as atividades.

Esse contexto provoca nos alunos um sentimento de mesmice que faz com que eles, ao considerarem o cotidiano da sala de aula monótono e repetitivo, retirem sua atenção do professor e dediquem-se a uma série de outras interações passíveis de serem mantidas em sala de aula. Para cada um dos professores, a atenção deve voltar-se para a sua disciplina, a cada entrada sua na sala de aula e a sua função é transmitir os conceitos exigidos e previstos pelo currículo. Para os alunos, o conjunto dos professores conforma um todo muito homogêneo pelos arranjos em sala, pelas cobranças, pelos ritmos e implicações no trabalho – as aulas de educação física são um refrigério no tom monocórdio da sala de aula. E como não há, no interior da sala de aula, apenas os estímulos trazidos pelo professor e frente a uma exposição oral tendo como apoios tecnológicos o quadro, o giz e o livro

didático, torna-se óbvio como a aprendizagem requerida se expressa em um arcabouço livresco e conteudístico.

O desinteresse pela sala de aula pode ser ainda mais acentuado pela defasagem que eles experimentam em relação ao tempo que permaneceram na escola. WOODS (1984) propõe um diagrama para pensar a relação entre aprendizagem e comportamento dimensionada pelo esforço do aluno.



Note-se que o quadro é constituído por dois eixos principais em que se diagramam as polaridades que orientam as tipologias docentes. Na verticalidade dispõem-se os dois pólos excludentes acerca da conformidade e da divergência em relação às regras estabelecidas pela escola e sobre a qual se inscreve a prática docente. Na horizontalidade estende-se o eixo das práticas avaliadoras e que perscrutam e classificam os desempenhos dos alunos buscando-se inseri-los no campo positivo ou negativo. Estes dois eixos se encontram articulados e ganham materialidade através da organização de um conjunto de tarefas que compõem uma estrutura avaliativa dos alunos e de seus desempenhos, tanto do ponto de vista acadêmico, como de seu comportamento disciplinar. São as tarefas executadas em sala de aula que distribuem os alunos em torno de dois outros eixos sobrepostos e entrecruzados diagonalmente aos dois outros a apontarem quais os tipos de alunos se materializam segun-

do as performances a eles atribuídas. Formam-se, portanto, quatro quadrantes demarcados pela interseção de coordenadas e abcissas, nas quais os tipos se distribuem nas zonas correspondentes ao eixo das cotas.

Em sentido horário, da esquerda e acima, encontram-se, no primeiro quadrante, os alunos que possuem performance adequada às exigências escolares, tanto no que concerne à aprendizagem, quanto à disciplina e comportamento. No segundo quadrante, a adequação restringe-se mais enfaticamente à disciplina, deixando a desejar no quesito aprendizagem. No terceiro quadrante, encontram-se os que não possuem uma boa performance em nenhum dos dois campos valorizados pelos docentes. E, por fim, no quarto quadrante, estariam os alunos que não demonstram uma boa performance na avaliação da aprendizagem, mas que teriam potencial para tanto caso tivessem um bom comportamento e se organizassem para estudar.

Ou seja, ser forte ou fraco, malandro ou medíocre são formas de categorizar a ação dos discentes a partir da manutenção de um enquadre relacional favorável à escola e à permanência dos alunos conformados às regras escolares dispostas na ação docente. Dinâmica que conforma a performance dos alunos ao inseri-los em uma trajetória escolar atribuída a eles na sua aceitação ou negação da regulação das condutas dispostas pelos docentes. Note-se que o esforço é o que conduzirá a avaliação dos professores. Assim, os alunos da parte de cima do diagrama (primeiro e segundo quadrantes) poderão ter uma avaliação mais positiva dos professores, os primeiros por mérito e os segundo por condescendência, afinal, eles não possuem problemas de indisciplina.

Seria possível pensar essa relação numa outra lógica, que considere aspectos da condição juvenil? Seria possível elaborar formas de transmissão e de aprendizagens baseadas em outras formas de interação entre discentes e docentes?

O ensino fundamental para jovens de 15 a 17 anos: algumas pistas

Educação como Direto.

Um primeiro aspecto relevante para a nossa discussão é ressaltar que a educação da juventude que não teve acesso à escolarização em idade própria é fruto de conquistas e de lutas sociais pelo reconhecimento da diferença e das especificidades dos sujeitos em situação de desvantagem. A garantia desse direito requer o desenvolvimento de um processo edu-

cativo que procure o que é específico da condição juvenil. O primeiro passo é reconhecer os jovens como possuidores de saberes acumulados nos diversos espaços sociais, saberes que advêm da sua própria realidade de exclusão de direitos. Isso pressupõe conceber a educação como um processo global.

Nessa perspectiva, o espaço da escola deveria transforma-se em um lugar efetivo de sistematização e de produção de saberes. A escola deixaria de ser o lugar de simples repetição de conhecimentos vindos de fora que precisam ser memorizados e aprendidos pelos alunos. A educação desenvolvida não teria como objetivo recuperar um tempo escolar perdido ou apresentar conhecimentos não adquiridos no tempo certo. Os jovens são sujeitos de direitos, entre os quais o de ter acesso a saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Além disso, têm o direito de criar autonomia frente ao seu processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, mais do que assimilar "conteúdos perdidos" em sua trajetória escolar.

Ainda dentro do primeiro desafio – o de garantir o direito à educação – é importante considerar aquilo que aponta DAYRELL (2007): a necessidade de superar as formas persistentes com as quais os jovens e a escola lidam com o tempo. Esta dicotomia caracteriza-se, do lado da escola, pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho; uma visão reiterada de futuro, na lógica do adiamento das gratificações. Por seu lado, o jovem vive imerso no presente, buscando nele o sentido para as suas ações, buscando uma gratificação imediata para o esforço; um sentido no presente. Portanto, trabalhar sob a perspectiva de direitos significará não formar cidadãos do futuro, mas considerá-los como cidadãos no presente: conferir importância às relações sociais na escola; promover a apropriação do espaço e reelaboração do espaço físico, das regras escolares, dos tempos, dos conteúdos.

Essa relevância do tempo presente expressa-se, por um lado, nas relações educativas estabelecidas com os conhecimentos em sua aproximação com a realidade vivida, com a experiência; e, por outro lado, no acesso a uma renda que atenda à necessidade premente de maior autonomia reivindicada por esses jovens.

É necessário pensar que a garantia do direito à educação para esses jovens exige o acesso a uma renda mínima que lhes permita permanecerem inseridos em processos educativos. Só assim poder-se-á fazer frente às seduções do trabalho ou das aparentes facilidades ofertadas pela criminalidade. Manter esses jovens na escola exige dos gestores públicos outros compromissos que associem à escolaridade outras políticas sociais de promoção de uma maior equidade para todos e todas.

Interferir nas estruturas da Instituição Escolar

Várias pesquisas sinalizam a crítica dos jovens a um currículo distante de sua realidade e sua demanda de que os educadores os situem na matéria – perceber o que determinados conteúdos têm a ver com a vida cotidiana. Qual seria o eixo para um currículo pensado dessa forma? Focalizar a diversidade que compõe o universo do jovem, as relações sociais, as especificidades culturais e ambientais seria um investimento desta outra perspectiva de elaboração curricular. Neste caso, a experiência – que é ao mesmo tempo a concretude da existência e a possibilidade de distanciamento e reflexão – apareceria como eixo articulador das diversas e dispersas situações. O currículo também daria visibilidade às identidades dos sujeitos envolvidos no ato educativo: quem são essas pessoas, que referências culturais carregam, de que valores são portadoras, que representações constroem a partir de sua inserção num contexto social específico, como se vêem e como interpretam esse contexto, como se expressam?

É importante demarcar que essa proposição não prescinde dos chamados conteúdos disciplinares; no entanto, não é por eles determinada. As disciplinas, como matemática, português, história, geografia etc, constituem uma forma social de organizar os conhecimentos. Nessa perspectiva, tomam-se os conteúdos não como disciplinas, mas como conhecimentos materializados nas várias ciências. Desta forma é possível lidar com conceitos da economia, da sociologia, da psicologia, da arte etc. Neste caso, as propostas curriculares e metodológicas se pautariam pela diversidade, heterogeneidade e flexibilidade. Isto significa que o currículo e a intervenção metodológica podem ser construídos com cada turma, considerando os diversos contextos.

Tal possibilidade é dada na proporção direta da ampliação da autonomia do grupo na tomada de decisões sobre o processo educativo: os dias e horários de aula, as formas de composição das turmas, a elaboração de material, a continuidade ou não de cada atividade proposta, as formas de envolvimento de cada participante, a avaliação dos processos de aprendizagem, todos estes aspectos não são de definição exclusiva dos docentes ou "gestores" da experiência, mas resultado da negociação com jovens.

Um elemento fundamental dessa organização é a ruptura com a estrutura seriada do ensino. A composição das turmas não se basearia no critério de escolaridade anteriormente cursada. As turmas funcionariam próximas ao local de moradia dos jovens e agregariam as diferenças de escolaridade, de gênero, de raça, de geração, em torno daquilo que instituímos como *ciclo único de aprendizagem.* Isso implicaria em ter na mesma turma alunos e alunas com diferentes habilidades cognitivas, organizando-se em torno de um processo de construção coletiva do conhecimento.

Romper os descompassos entre educadores e jovens.

Toda a discussão que trouxemos aqui teve a intenção de aproximar os docentes dos jovens. Obviamente, esta não é uma tarefa fácil porque a distância geracional implica também em distância de concepções, de formas de ver e sentir o mundo, de conferir importância a determinados eventos, tempos, espaços e instituições. Sabemos que não é tão simples buscar compassos em sonoridades tão distintas. Sugerimos, então, a reflexão sobre três descompassos: um primeiro seria a velocidade e fluidez dos tempos juvenis *versus* o tempo vagaroso, quase letárgico das aulas. Neste caso, a utilização de mais atividades de produção, como produção em grupo de materiais para a sistematização de informações seria o adequado. É importante que o grupo, a turma, seja sempre chamada a produzir, socializar sua produção com os colegas da mesma turma ou de outras turmas. E é fundamental que cada produção seja avaliada considerando desde as formas como o grupo elaborou seu produto até o desempenho final. Diversificar ao máximo as estratégias e considerar o tempo a partir de escalas breves seria uma forma de compasso.

O segundo descompasso - que merece nossa atenção - refere-se a uma cultura baseada na imagem, hegemônica entre os jovens, *versus* a cultura escrita, valorizada pela escola. A superação desse desafio é muito exigente. Precisa levar em conta, de um lado, as formas de expressão juvenil em contextos determinados e, de outro, as possibilidades materiais de cada escola. Não se trata de desprezar a cultura escrita que é um alvo privilegiado da escola e os jovens, inclusive, contam com isto. Trata-se de superar uma proposição presente e marcante na cultura escolar que privilegia um tipo de texto escrito em detrimento de um conjunto mais rico de gêneros textuais. É importante considerar que a oralidade potencializa a escrita, ou seja, bons textos são produzidos após o exercício do debate, da discussão. A passagem da oralidade à escrita pode esclarecer dúvidas sobre os distintos usos e as aproximações dessas linguagens. Seria importante reconhecer, também, as formas de expressão – orais e escritas – utilizadas pelos jovens (músicas, versos, escrita em meios virtuais, gírias, símbolos, entre outros). Conferir autoria aos jovens e convidá-los a "traduzir" linguagens seria uma boa estratégia. Seria fundamental, ainda, elaborar um trabalho que utilizasse todas as linguagens disponíveis, tais como: a fotografia, a TV, o jornal, a revista, o desenho, a escrita, a literatura, a música, a informática e a pintura. A aprendizagem da leitura seria experimentada na convivência com diferentes tipos de textos.

É importante romper com os chamados textos "fáceis" - ou simplificados - e utilizar textos literários, científicos ou jornalísticos. O desenvolvimento deste trabalho proporcionaria uma interligação de múltiplas linguagens, de forma que um texto convoca outro texto, que suscita uma pintura (ou grafite), que elabora uma frase, que conta um caso, que escreve o caso que contou, que tira uma fotografia, que vê um filme, que vira

um texto que vai ser lido. Desta forma, opera-se com as linguagens verbais e não verbais indiscriminadamente na formação de um leitor múltiplo e capaz de ter acesso a diferentes situações de linguagem.

Por fim, sinalizamos para a necessidade de romper com o descompasso entre uma relação de autoridade que não só é contestada, mas desnaturalizada na ação da juventude. Ao mesmo tempo, é importante romper com os estigmas que orientam o olhar adulto para a juventude. Isso implicará em constituir legitimação entre os jovens. Entendemos que a chave para essa legitimação é a negociação. Isso não significa abrir mão do lugar da autoridade. Afinal, até mesmo os jovens esperam que esse lugar esteja mantido.

A negociação implica, como já nos referimos, em ajustar posições para manter a interação funcionando. Ou seja, a cada acordo rompido deve corresponder, não necessariamente uma punição, mas um novo acordo com novas exigências, até que os dois pólos entrem em sintonia. Os jovens que ouvimos em nossas pesquisas sinalizam seu incômodo com a descrença que os docentes manifestam em relação a eles. Percebem e recebem o peso de um estigma que se transforma em desconfiança e em vaticínio. Os docentes, por sua vez, manifestam sua angústia por não conseguir fazer com que a juventude aposte na escola como possibilidade de ascensão social. É necessário, portanto, que os professores que venham a trabalhar com esses jovens sejam sensíveis às dimensões aqui expostas. Claro que, possivelmente, não encontraremos professores acabados para esta inserção, mas poderemos encontrar professores dispostos a encarar o desafio de criar para esses jovens uma atividade escolar mais próxima de suas demandas educacionais.

A eles poderão se juntar outros educadores que não sejam estritamente professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Estamos falando aqui dos professores dos anos iniciais que, devido à sua visão mais global do ato educativo e às competências adquiridas no trato do letramento, poderão ter um olhar mais amplo para esses jovens. Outros educadores também podem se inserir nesse processo, como algum especialista em uma mídia ou tecnologia comunicacional, ou ainda, algum educador social com experiência no trabalho com os jovens, tais como capoeiristas, DJs, dançarinos de *break*, enfim, um conjunto de saberes e competências capazes de articular a condição juvenil e a escola. Esse conjunto de profissionais tão diversos deverá se dedicar a esse grupo de alunos e, portanto, a formação em serviço e continuada deverá ser usada com o intuito de facilitar o planejamento das atividades a serem executadas e retroalimentar o grupo na melhoria do trabalho executado.

Conclusão

Acreditamos que esse arrazoado indique proposições adequadas à juventude de 15 a 17 anos que permanece ainda no Ensino Fundamental. Cremos que melhor seria que esse tipo de proposta não existisse por pressupor que eles deveriam estar já no ensino médio e que, portanto, é extemporâneo pensar uma educação para essa faixa etária em um segmento de escolaridade que já deveria ter sido vencida.

Mas não devemos fechar os olhos para a existência desse fenômeno. E talvez possamos utilizar as reflexões e propostas aqui contidas para alargar nossas concepções do que entendemos pela condição juvenil e seu direito à educação de qualidade. Oxalá, não possamos, assim, transformar o próprio Ensino Fundamental como um todo ao criarmos uma escola mais próxima a esses jovens em uma escolarização em que a evasão e a repetência saiam de cena.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira:* análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.; SILVA, L. (Orgs.) *Juventude e Sexualidade.* Brasília: UNESCO Brasil, 2004, 426p.

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola:* identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003.

CAMARANO, A. A. et al. *A transição para a vida adulta:* novos ou velhos desafios. Mercado de Trabalho. Rio de Janeiro: Ipea, 2003 (Conjuntura e Análise; 21).

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: *Educação e Sociedade*, vol.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. *A música entra em cena:* o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEBARBIEUX, E. *Violência na Escola:* um desafio mundial. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. 296p.

DUBET, F. *Sociologia da Experiência.* Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 282p.

FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil:* referências conceituais. São Paulo, Ação Educativa, 2005, pp. 9-18.

HENRIQUE, R. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. IPEA, Brasília, 2001.

HERSCHMANN, M. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

MARGULIS, M. La juventud es más que una palabra. In:_____.(Org.) *La juventud es más que una palabra.* Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

MORCELLINI, M. *Passagio al futuro:* formazione e sociallizzazione travecchi e nuovi media. Milão: Franco Angeli. 1997.

NERI, M. (Org.) *Os motivos da Evasão Escolar.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, (s.d.) 59p.

NOGUEIRA, P. *Identidade juvenil e identidade discente:* processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 15-25, 1997.

SIMMEL, G. *Sociologia.* Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 1983, 192p.

SOUTO, J. Os outros lados do funk carioca. In: VIANNA, H. (Org.) *Galeras Cariocas:* territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SPOSITO, M. *Os jovens no Brasil:* desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. *Juventude e escolarização,1980-1998.* Brasília: MEC/Inep, 2002. Comped: série estado do conhecimento; 7.

TELLES, E. *Racismo à brasileira:* uma nova perspectiva sociológica. Rio de. Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência dos municípios brasileiros.* Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007, 191p. Disponível em http://www.oei.org.br/mapa_da_violencia_baixa.pdf

WOODS, P. The Myth of Subject Choise. In: HARGREAVES, A.; WOODS, P. (Orgs.) *Life in School:* the sociology of pupil culture. Stony Stratford: Open University Press, 1984, p. 45 – 60.

Capítulo 2

Orientações Educacionais

2. Orientações Educacionais

2.1 Tempos e Espaços na Escola

Maria Amabile Mansutti[14]

Grande parte dos jovens brasileiros, na faixa de 15 a 17 anos, vive nas periferias das grandes cidades, excluída do trabalho e marcada por discriminação étnica, racial e de gênero. Esses jovens são testemunhas de uma experiência geracional inédita que lhes favorece o acesso aos processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, os mantêm reféns das complexas realidades locais de exclusão.

Embora possam ter trajetórias pessoais diferenciadas, de modo geral são marcados pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco e por novas formas de engajamento social. Desenvolvem especificidades no que se refere à linguagem, às motivações e interesses, aos comportamentos e modos de vida em relação ao trabalho, à escola, à saúde, à sexualidade e à violência.

Os mesmos jovens acumulam alto potencial em capacidade de realização, de determinação, de criatividade, quando estão motivados, sensibilizados e engajados em uma causa de seu interesse, como se pode ver em incontáveis exemplos da atuação juvenil em nossa sociedade. Por que, então, muitos deles fracassam na escola?

Frequentam a escola e sofrem discriminação por parte dela, sobretudo, aqueles alunos que permanecem no Ensino Fundamental, após sofrerem sucessivas retenções e acumularem alta distorção de idade em relação à série que cursam. Via de regra, eles integram o grupo dos que encontram dificuldade para aprender, dos indisciplinados, dos que têm problemas de relacionamento com professores e com os quais é difícil conviver na escola. Diante deles a escola não sabe bem o que fazer e, ainda que não seja uma atitude intencional, acaba colocando–os numa situação de ignorados, para os quais se espera que o acaso traga a solução.

As fortes marcas que caracterizam esse público, tão distinto das crianças e dos adolescentes que transitam de modo "regular" e "adequado" pelo Ensino Fundamental, são também prenúncio de uma cruel realidade: esses alunos, que hoje são milhões no Brasil, estão a um passo de abandonar a escola.

[14] Coordenadora Técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec.

Vários fatores concorrem para compor esse quadro, mas é inegável que parte deles é produzida pela própria escola. Tomemos como um ponto de análise a real participação desses alunos na vida da escola. Numa prática de organização, marcada por rotinas convencionais e preestabelecidas, fora de sintonia com os comportamentos e valores desse público singular, é inexpressiva a participação desses alunos e, mais do que isso, a eles a escola não reserva espaços de efetivo protagonismo, em qualquer esfera que se considere.

Para reverter essa situação, é preciso romper com a pedagogia do controle e apostar na formação desses jovens como agentes de cidadania, ajudá-los a se tornar sujeitos que resolvem problemas, que participam com autonomia e responsabilidade da organização da escola e da vida em comunidade. É fundamental confiar que eles são capazes de organizar, estruturar, negociar direitos e estabelecer regras de socialização e convivência.

Embora os sistemas escolares ainda não estejam pautados por uma política educacional direcionada para esse público jovem, que cursa o Ensino Fundamental, é legítimo o desejo dos educadores de contribuir para que esses alunos superem suas dificuldades e tenham acesso e domínio de conhecimentos e habilidades fundamentais para sua afirmação pessoal, para seu reconhecimento social e para melhores oportunidades de continuidade dos estudos e de inserção no mundo do trabalho.

Organização de tempos e espaços

Um caminho para que esses alunos de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental se tornem mais protagônicos é envolvê-los na tarefa de pensar a organização dos tempos e espaços da escola. Pautados pela capacidade de interagir, pelo desejo de produzir projetos, de criar suas próprias significações não como excluídos, mas como sujeitos da ação, esses jovens poderão se tornar parceiros produtivos na busca das inovações que a escola precisa construir.

Quando nos referimos à escola é comum recorrer à imagem de crianças, adolescentes e jovens frequentando um determinado espaço projetado para ensino e aprendizagem, em determinados períodos de tempo.

Pensamos em aspectos bem concretos como a divisão e duração dos horários das aulas e dos intervalos, dos períodos letivos, das disciplinas, da distribuição e ocupação das salas de aula, do uso de corredores, pátios e outras dependências. É traço forte na cultura escolar a ideia de que para garantir a aprendizagem dos alunos é preciso organizar tempos e espaços de forma bem determinada.

Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas

Pedro Goergen

O espaço da escola é um espaço dividido, com lugares predestinados que não se confundem nem se misturam. O tempo da escola é um tempo segmentado com momentos destinados para as atividades que igualmente não se confundem nem se misturam. A escola é um conjunto de espaços e tempos que representam um ajuntamento e não um congregamento.

...

De fato, a escola moderna transformou-se num espaço disciplinado, organizado, planejado, intelectualizado, capaz de educar por partes.

...

São procedimentos, programas, disciplinas, tempos e espaços, organizados em função da instrumentalização do ser humano em função de algo e não em função do ser humano enquanto sujeito e cidadão.

...

Parece chegada a hora de a escola começar a repensar a sua disposição rígida de espaço e tempo que se fundam, ainda, na modernidade dura. Sob este ponto de vista, a escola é uma instituição alheia às profundas transformações que vêm ocorrendo e que 'nolens volens' começam a colocar em questão suas estruturas arcaicas.

Não se trata de mudar ao sabor dos ventos e dos modismos porque, bem sabemos, a educação é, por natureza, uma instituição distinta de outras instituições sociais, pois incorpora especificidades decorrentes de seus encargos e responsabilidades que precisam ser levadas em conta.

Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas

http://www.cori.unicamp.br/foruns/magis/evento5/Texto%20PEDRO.doc

A visão predominante que a sociedade - e a própria escola - têm de si a vê como instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos cuja função é garantir aos alunos o acesso ao conhecimento. E para tanto, de modo geral, concebe-se o projeto de ensino-aprendizagem numa homogeneidade de ritmos e formas organizativas, independentemente da origem social, das idades, das experiências vividas pelos alunos.

É comum serem desenvolvidas propostas pedagógicas com os mesmos conteúdos e os mesmos ritmos, numa escola situada num grande centro urbano ou numa periferia, numa escola diurna ou noturna. A diversidade, quando considerada, muitas vezes recai apenas sobre os alunos, classificando-os em bons ou maus, esforçados ou apáticos, obedientes ou indisciplinados.

Quem vive o cotidiano da escola não pode deixar de reconhecer que é significativo o grupo de alunos que se posiciona marginalizado quando, no desempenho das atividades, é preciso seguir um padrão, uma lógica diversa da forma como pensam e compreendem ou não a proposta de trabalho, que não favorece a que expressem sua maneira de pensar própria e impõe que interajam segundo o padrão estabelecido.

Aqui cabe lembrar as ideias de Maffesoli[15] sobre a homogeneização. Segundo o autor, quanto maior for o seu alcance, maior brilho terá a violência, uma vez que a homogeneização faz desaparecer a coesão do social.

Para refletir

Quando tempo e espaço estão bem organizados, quer dizer, bem separados, divididos, sem sobreposições, parece que tudo está bem, que a escola é boa e que a educação funciona.

Esse pensamento condiz com a realidade vivida pela escola em nossos dias?

Quais fatores da realidade atual, sobretudo os que regem a vida dos alunos, impõem que se repensem os tempos e espaços da escola?

O que dizer sobre a adequação dos tempos e espaços escolares para alunos que estudam no curso noturno?

Discutir a diversidade, o tempo e o espaço na escola: o que significa?

Liliamar Hoça

Para a escola tratar da diversidade, será necessário repensar o projeto pedagógico, a organização do tempo e do espaço, considerando a necessidade de compreender quanto e como o tempo é despendido em atividades significativas para o desenvolvimento dos conteúdos, quais espaços são utilizados e com qual intenção. Enfim, questionar o que representa tempo e espaço na aprendizagem.

A diversidade pressupõe que os envolvidos no processo educativo concebam a aprendizagem como a interação entre a natureza e o meio. Segundo Coll (1996, p.334), o aluno precisa sentir-se à vontade e confiante nas relações com os adultos com os quais interage, mas também que a recíproca seja verdadeira.

Lima (1999, p.8) apresenta uma questão muito relevante sobre a aprendizagem e a

[15] "A escola e a ambiguidade da violência". In: BORGES, Abel Silva et al. O papel do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE, 1992.

relação com o tempo, quando afirma que o planejamento não deve antever apenas situações de aprendizagem, mas deve também prever o planejamento do tempo necessário à execução e reflexão no que concerne às referidas situações. O aluno poderá então estabelecer relações elaboradas, processar a informação, reformular a ação.

Portanto, refletir sobre a questão do tempo e do espaço no planejamento das atividades escolares traduz-se em um eixo muito importante para o desenvolvimento de ações que auxiliem tanto professores, quanto alunos.

Discutir a diversidade, o tempo e o espaço na escola: o que significa?

htt:http://www.parana-online.com.br/editoria/mundo/news/150662/.

Para refletir

Diversidade na aprendizagem *versus* o hábito da homogeneização impõe ao professor a necessidade de rediscutir conteúdos e métodos escolares, atitudes e formas de relacionamento, visões de mundo e escalas de valores, sentimentos, desejos e emoções.

Sob a ótica do aluno jovem que cursa o Ensino Fundamental na sua escola, que mudanças a diversidade pressupõe que sejam consideradas? Que impactos essas mudanças podem causar na organização de tempos e espaços na sua escola?

E sob a ótica do professor desses alunos, que implicações as mudanças advindas da diversidade podem impor?

Romper limites, avançar nas conquistas

Na tensão que perpassa a escola, que ora a considera como lugar de fracasso ora como lugar em que alunos e famílias depositam enormes expectativas, persiste uma certeza: o compromisso em garantir a aprendizagem para todos. Então, por que a escola não ousa avançar?

Segundo a LDB (cap II, artigo 23):

A educação básica poderá organizar-se em séries, períodos, semestres, 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 reconhecer.

A lei maior da educação faculta aos sistemas de ensino e às escolas o direito de alterar, romper padrões estabelecidos e inovar para responder aos interesses da aprendizagem.

O compromisso para com os jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Fundamental implica não só a atenção de professores, mas também de diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos que, juntamente com os docentes, precisam desenvolver posturas e estratégias que possibilitem aprimorar o olhar sobre esses alunos e buscar compreendê-los no seu mundo, na sua cultura e experiência cotidiana. Gestores da escola precisam ser parceiros e inspiradores de novas práticas, garantidores das condições de trabalho e grandes articuladores no sentido de permitir que os alunos também se apropriem dos tempos e espaços da escola, recriando novos sentidos e formas próprias de sociabilidade e de participação.

Amparados pela legislação e premidos pela necessidade de buscar caminhos que efetivamente proporcionem a esses alunos conhecimentos e habilidades para compartilharem da vida pública - que se torna menos rígida e mais transgressora de limites, menos disciplinar e mais interdisciplinar, menos fixa e mais fluida no tempo e no espaço - cabe aos professores e gestores, de cada escola, munirem-se de uma grande dose de vontade e de alguma ousadia para produzirem as transformações necessárias e preservarem a especificidade do fazer educativo.

Entrevista com um educador[16]

José Pacheco

... a Escola ... era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com os seus alunos, seus métodos, seus manuais, suas falsas competências multidisciplinares, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum?

A necessidade de inovar surgiu por razões comezinhas. ...a Escola ... defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: seu isolamento ante a comunidade de contexto, o isolamento dos professores dentro da escola, sutis ou claras manifestações de exclusão escolar e social, indisciplina, ausência de um verdadeiro projeto e de reflexão crítica sobre as práticas. Estava cativa da hegemonia de metodologias centradas no professor, as instalações eram decrépitas e insalubres. Bastará dizer que o banheiro estava em ruínas e não tinha

16 Experiência real vivenciada pelo educador José Pacheco.

porta. Satisfazer às necessidades mais elementares constituía um teste de *entreajuda*: as alunas iam lá fora em pequenos grupos, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada, para gerar alguma intimidade... Como tenho por hábito comentar, talvez tenha sido por razões tão elementares (tão humanas...) que um dos valores que constituem a matriz axiológica do projeto emergiu: a solidariedade. Haverá mais solidariedade que o fraterno assegurar da necessária intimidade?... Os projetos partem de pequenos gestos. E só professores que não se interrogam poderiam consentir que as crianças continuassem a (sobre)viver num cotidiano escolar que roçava o limiar da sobrevivência. Quando ficou garantido o conforto dos corpos, o reconforto das almas veio por acréscimo. O projeto cresceu, prosperou, sofreu ataques que visavam destruí-lo, resistiu e consolidou-se. ... Quando percebemos que precisávamos mais de interrogações que de certezas, definimos como objetivos: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; intensificar a cooperação.

Consideramos indispensável alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes. E, pelo caminho, encontramos amigos e companheiros (ainda que já desaparecidos como Paulo Freire, Piaget, Dewey, Montessori, Ferrer, Neil, Carl Rogers, Vigotsky, Stenhouse, Agostinho da Silva, Rudolph Steiner, Freinet, e muitos outros). *www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd...cd..*

Outro ponto implica reconhecer que não é mais possível pensar na escola enquanto o único espaço de aprendizagem. Hoje, crianças, adolescentes e jovens são considerados gerações interativas, portadores de uma nova racionalidade cognitiva, uma racionalidade pautada em apropriação de conhecimentos e em ganhos de aprendizados de forma difusa e descentrada. Circulam pela via virtual ou real por vários e múltiplos espaços e tempos. Já não aceitam processos sequenciais e exigem aprendizado em espiral, agarrando de forma descentralizada e disseminada a totalidade dos aprendizados. Esta é, talvez, a maior lição a ser aprendida pelos educadores: a gestão do tempo, do espaço e dos aprendizados.

Adolescentes e jovens obtêm ganhos de aprendizado na experimentação e na circulação em múltiplos espaços e territórios a que têm acesso: compelidos no e pelo apelo da sociedade da excedência cultural, desenvolvem aprendizados quase espontâneos na oferta glamourosa dos hipertextos e recursos multimídia que viabilizam comunicação e informação.

Professores e gestores precisam compreender e se valer do modo cognitivo de aprender dos jovens, sobretudo, compreender a importância da experimentação e da circulação requerida por eles. Percorrer múltiplos espaços e organizar diferentes tempos de aprendizagem assegura maior sociabilidade, desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade. Por isso, fala-se hoje em projetos-rede capazes de facilitar o trânsito entre possibilidades variadas de buscas de aprendizado.

Além de pensar transformações e possibilidades na escola, é fundamental vislumbrar novos espaços e tempos de aprendizagem, articular esforços multiinstitucionais para oferecer o melhor atendimento possível. Integrar ações formativas da escola, da comunidade local e da cidade, em um projeto com vistas a adensar oportunidades educativas estruturando-as num conjunto significativo e com potencial transformador na vida dos alunos de 15 a 17 anos.

Embora tímidas, já existem no país experiências desenvolvidas por escolas e por instituições socioeducativas que estão avançando no sentido de criar novas rotinas, ritmos, organização de tempos e espaços. Entre outras, destacam-se as experiências voltadas para o bairro – escola, como as praticadas pela *Cidade - Escola Aprendiz* em São Paulo, a *Educação Integral no Município de Nova Iguaçu*, na baixada Fluminense, a *Escola Integrada em Belo Horizonte*. O objetivo do bairro-educador é integrar diversos potenciais educativos de uma comunidade, seus espaços, pessoas, instituições e iniciativas em uma rede que busca garantir condições para o desenvolvimento integral do território e dos sujeitos.

Outras experiências viabilizam a produção de mídias por jovens adolescentes como a *Escola de Vídeo*, *TVs de Rua* e *TVs Comunitárias*, desenvolvidas em escolas públicas de Recife e Olinda.

Os projetos *Olho Vivo* e *Educomunicação* apostam na produção e veiculação de mensagens para alcançar melhores resultados na aprendizagem. O primeiro, que acontece em escolas situadas em comunidades de Niterói, é voltado para a formação de alunos e viabiliza a produção de mídias por adolescentes e jovens. Além do Projeto *Olho Vivo,* que consiste em editar um jornal e promover uma exposição de fotografias, é integrado por *Nós na Fita,* gerenciamento de um cineclube itinerante e produção de vídeos, e pelo *Virtuação*, gerenciamento de uma agência virtual de noticias. O *Educomunicar*, integrado ao *Educomunicação,* é voltado para a formação dos professores que atuam nas escolas que desenvolvem esses projetos com jovens.

Dessa mesma linha fazem parte o *Botando a Mão na Mídia*, distribuído pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, a

3.500 escolas do país, e o *Programa Escola Interativa,* desenvolvido pela Associação Cipó, que atua na Bahia.

Propostas como essas buscam ampliar a possibilidade de protagonismo e autonomia dos jovens, a partir de trabalho baseado no acesso ao conhecimento tecnológico e na formação de um jovem informado, crítico e criativo. Empreendem um processo de aprendizagem em consonância com o interesse e realidade de seu público.

Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, iniciativa do Instituto Paulo Montenegro e da Ação Educativa, é uma proposta que procura responder às necessidades que surgem na vida prática dos jovens, por meio do uso de pesquisa de opinião como estratégia pedagógica que pode propiciar aprendizagens significativas e que vai ao encontro de orientações curriculares atualizadas.

Jovens Urbanos, desenvolvido pelo Cenpec, oferece formação para grupos de jovens, em parcerias com Organizações Não Governamentais (ONG) locais. Seu objetivo é o de ampliar o repertório sociocultural de jovens moradores de regiões metropolitanas e em situações de vulnerabilidade, de maneira a contribuir para processos de produção e atuação juvenil na cidade e incentivar a frequência ou a reintegração dos participantes na escola, a fim de que eles possam completar o Ensino Fundamental e Médio. Os cenários da formação são a Cidade, a Cultura e a Tecnologia, privilegiando a interferência desses aspectos na vida cotidiana dos jovens participantes.

Jornal na escola, programas de rádio, clubes de correspondência, observatórios sociais, pontos de cultura, vivências sobre o novo mundo do trabalho e tantas outras práticas divulgadas por diferentes instituições comprometidas com a educação, são hoje realidades que nos contagiam para enfrentar o desafio de construir uma política educacional voltada para os milhões de alunos de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental. Uma política que, efetivamente, leve em conta os anseios, os sonhos, as vivências desses alunos, que lhes assegure o direito de aprender na escola e lhes ofereça suportes necessários para que possam, de forma autônoma, gerenciar a vida pessoal, o mundo do conhecimento e as relações sociais, com todas as suas diversidades.

Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. *Nossa Escola Pesquisa sua Opinião*. Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, UNESCO, Editora Global, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem.* Brasília: SNJ, Fundação Darci Ribeiro, 2005.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: _____. Múltiplos olhares sobre a cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf[m1] . Acesso em:20 set.2009.

EDUCOMUNICAR: Comunidade, educação e participação para uma educação pública de qualidade. Brasília: Educomunicação/Rede Cep, Comunicação, Educação e Participação / BEM TV, Instituto C&A /UNICEF, [s.d.].

GOERGEN, P. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, [s.d.]. Disponível em: http://www.cori.unicamp.br/fóruns/magis/evento5/Texto%20PEDRO.doc>. Acesso em: 20 set.2009.

HOÇA, L. Discutir a Diversidade, o tempo e o espaço na escola: o que significa? O Estado do Pará, [s.d.]. Disponível em <http://www.parana-online.com.br/editoria/mundo/news/150662/>. Acesso em: 20 set. 2009.

KENSKY, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Informática Educativa. Uniandes, v. 12, n. 1, p. 35-52, 1999. Disponível em: < http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106215_archivo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

MARTINS, A. F. R. et al. *Tempo e espaço na escola:* contextos socioculturais e econômicos. São Paulo: Unesp, [s.d.]. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/tempo-espaco.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

Entrevista

Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd...cd.-educador-jose-pacheco.html>. Acesso em: 20 set. 2009.

2.2 Organização dos processos de aprendizagem

Claudia Lemos Vóvio

Concretizar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento humano são as principais atribuições da educação escolar. Mas, o elevado número de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e que permanecem no ensino fundamental, com histórias irregulares e que não atingem as metas estabelecidas para essa modalidade, nos faz duvidar da capacidade da escola de oferecer oportunidades adequadas às necessidades e aos interesses desses sujeitos. Essa problemática tão complexa que hoje afeta o cotidiano da grande maioria das escolas brasileiras também nos cobra repensar o que significa aprender, como a aprendizagem ocorre, que elementos, afinal, estão envolvidos nesse processo e o que nós profissionais da educação podemos aprender com as experiências que esses jovens realizam em variados âmbitos, nos quais eles aprendem, produzem saberes, se apropriam de conhecimentos e modelos para agir e estar no mundo.

Um caminho interessante para compreendemos como se aprende é refletirmos sobre os diferentes aprendizados que realizamos cotidianamente, tomando nossas próprias experiências para isso. Vamos refletir sobre como esse processo se dá e relacioná-lo à problemática que afeta os jovens que estão na escola e não conseguem atingir as expectativas colocadas por professores e as metas estabelecidas para o ensino fundamental.

Como aprendemos?

Diariamente, aprendemos em inúmeras experiências que se dão num fluxo tão contínuo que tendemos a tomá-las como algo natural ou nem as percebemos. Um bom desafio é tentar relacionar todas as aprendizagens que realizamos, por exemplo, em um dia em nossas vidas. Esse exercício ajuda a nos darmos conta de quantas e quão variadas são as aprendizagens, os lugares e as pessoas envolvidas. Também percebemos que não há uma idade apropriada para aprender, mas que em todos os ciclos de vida pelos quais passamos, nos grupos pelos quais circulamos, no ambientes onde convivemos, realizamos aprendizagens de diversas ordens.

Podemos pensar, então, que a aprendizagem encontra-se diretamente relacionada às condições, aos limites e às possibilidades do momento em que estamos vivendo. Para os jovens que estão em um ciclo de vida tão singular, marcado por profundas mudanças

tanto do ponto de vista biológico e fisiológico, quanto do desenvolvimento cognitivo e intelectual e, ainda, passando por um momento especial em relação à afetividade, à socialização e à construção identitária, isso não é diferente.

Para o psicólogo russo Vygotsky "na adolescência há uma ampliação da capacidade de abstração" (apud Corti e Souza, 2004, p. 33), isto porque os jovens vivem mudanças em certas funções psicológicas, o que implica mudanças qualitativas nas formas como aprendem e no que podem aprender e também nos interesses e nos desafios de aprendizagem que podem enfrentar.

Também mudam em seu metabolismo, no aspecto físico, realizam novas descobertas e desfrutam de novas sensações com um corpo em plena transformação. Percebem uma nova imagem de si e são percebidos de modo diferente por todos aqueles com os quais convivem e novos papéis sociais lhes são atribuídos - não são mais crianças, tampouco adultos.

Os jovens, na puberdade e na fase posterior, vão aos poucos se desprendendo de um corpo infantil e se aproximando cada vez mais da imagem de um corpo adulto. Eles mesmos atribuem a si novas possibilidades e desafios, criando estilos, comportamentos, modos de ser, gostos, diferentes dos das crianças e também dos adultos (Corti e Souza, 2004). Podemos perceber isso claramente quando observamos na escola jovens que ainda não concluíram o processo de alfabetização ou completaram o ensino fundamental e, por muitas razões, são enturmados com grupos majoritariamente formados por crianças. Ou ainda, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, quando esses mesmos jovens encontram-se com adultos ou pessoas idosas. Nessas situações, pode haver conflitos por conta das singularidades dos ciclos de vida em que esses sujeitos tão diferentes, crianças, jovens e adultos, se encontram. Ou ainda, descompassos e dificuldades em articular interesses, ritmos, possibilidades e capacidades de aprender desses jovens com os de seus colegas.

Para refletir

Observe o quadro a seguir, ele apresenta as visões que professores têm sobre os jovens com os quais convivem na escola. Observem as características positivas e negativas atribuídas aos jovens.

Respostas de 14 educadores de escolas públicas para a pergunta Como são os jovens hoje?

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Menos dependentes **Mais informados** **Sabem o que querem** **Possuem mais habilidades artísticas que a geração anterior**	Sem limites, desiludidos, apáticos, sem valores, sem responsabilidade, sem objetivos claros quanto à realização de suas potencialidades, rebeldes, petulantes, atrevidos, acomodados, carentes, irreverentes, não respeitam regras e valores, vivem sob a lei do mais forte, preguiçosos, não se preocupam com o estudo, imediatistas, desmotivados, despreocupados, desesperançosos, sem perspectiva de vida, não têm noção de certo e errado, banalizam a violência, prendem-se a imagens, não aproveitam oportunidades, carentes, insatisfeitos, sem rumo, sem utopias, sem sonhos, arrogantes, individualistas, sem esperanças, sem autocontrole, sem fé na vida, não vêem a escola como transmissora de conhecimentos, usam violência gratuita, t~em agressividade reprimida, só reproduzem o que recebem (alunos do noturno), são incapazes de compreender as situações, não acatam a autoridade, sem parâmetros.

Fonte: CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. O encontro das culturas juvenis com a escola. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

- Qual a visão que temos dos jovens? O que pensamos sobre eles?
- Essas idéias que construímos levam em conta as características do momento em que se encontram?
- Quais as consequências dessas visões depreciativas ou negativas frente a esses jovens nas interações que estabelecemos com eles no ambiente escolar?
- E quais os papéis que atribuímos a esses jovens nas situações de aprendizagem? Levamos em conta as características do ciclo de vida em que se encontram e a realidade social em que vivem?

Se na escola, muitas vezes, esses jovens são estigmatizados como incapazes, irresponsáveis, passivos, com problemas de aprendizagem e atenção, entre outros, como podemos explicar o que acontece com eles em outros ambientes nos quais aprendem?

O que se pode ser e a capacidade de realização de cada um não estão dados no momento em que se nasce, mas são produzidos e transformados pelas atividades das quais se participa e das relações sociais que se estabelecem ao longo de toda a existência humana.

Quais elementos estão envolvidos na aprendizagem?

Os saberes prévios e a disposição para aprender

A aprendizagem sempre parte daquilo que já se sabe. Para aprender, usamos tudo aquilo que já construímos e aprendemos: noções e conceitos, representações, procedimentos, valores e conhecimentos adquiridos em experiências anteriores. Assim, o processo de aprendizagem não parte do zero: há uma história anterior que tanto nos mobiliza para realizar novas aprendizagens, quanto é o ponto de partida para que elas ocorram. É a partir desta história que a aprendizagem se opera. Aquilo que sabemos faz parte de um patrimônio pessoal, decorrente de outras tantas aprendizagens que já realizamos. Tal bagagem cultural construída ao longo da vida influencia na maneira como vamos aprender e nos modos como vamos utilizar os aprendizados adquiridos.

Desse modo, conhecer o que os jovens já sabem, suas aprendizagens realizadas em outros âmbitos de convivência social, tais como o da família, da religião, do mundo do trabalho, do lazer ou, ainda, daquelas realizadas em seus grupos de amigos e de pertença é essencial para organizar qualquer situação de aprendizagem.

Saberes prévios

Considerar a bagagem cultural dos estudantes é um princípio educativo que se concretiza em situações de aprendizagem e no estabelecimento de diálogo e interação entre estudantes e professores. Adotar esse princípio implica reorientar as formas como são selecionados conteúdos e aprendizagens que fazem parte do processo de escolarização e a própria organização de aulas e planos de ensino. Implica também organizar instrumentos que ajudem a identificar o que os jovens já sabem e a revelar o que precisam saber para garantir aprendizagens significativas, nas quais o novo se articule, transforme, reformule ou suplante o velho.

Outro elemento envolvido nesse processo é a disposição para aprender. Trata-se da maneira pela qual a pessoa se vê no processo de aprendizagem, percebe o que vai aprender e como se sente diante desse desafio. A disposição também é construída nas experiências vividas: tanto pode ser consequência de uma necessidade, um interesse ou um desejo pessoal, como de uma motivação ou estímulo vindo de outras pessoas. Se há uma disposição positiva para aprender a ler, esse processo tão complexo que demanda conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades pode ser mais fácil.

Mas, nem sempre é assim. Muitos jovens que tiveram breves passagens pela escola podem ter construído disposições negativas em face do aprendizado, não se dando conta da razão (*para que*) de aprender tal conhecimento ou desenvolver certas capacidades. O desafio neste caso consiste em ajudá-los a construir novas disposições e motivações para aprender. Isto pode ser feito fomentando a troca de experiências entre os estudantes, explicitando e demonstrando os sentidos para aprender e as vantagens desse processo. Isto é, como já discutimos no tópico anterior, organizando outras rotinas e espaços nos quais aprender seja algo realmente significativo e necessário.

Quando aprendemos algo, tornamo-nos capazes de fazer coisas que antes não fazíamos ou sabíamos, como, por exemplo, compreender quem são esses jovens para os quais temos que construir processos significativos de escolarização. O mesmo se aplica aos jovens: ao aprender, eles também passam por mudanças de ordem pessoal e social. De imediato, eles conseguem realizar algo que antes não conseguiam fazer ou sabiam. Eles podem, então, participar de atividades de outra forma, desempenhar papéis sociais que antes, pelo fato de não saberem, não poderiam. Por exemplo, quem aprende a ler e a escrever pode preencher formulários, pode assinar documentos, ler textos que lhe interessam e tirar proveitos dessas leituras, e tudo isso tem consequências, tanto para sua autoimagem como para a imagem que os outros têm dele. Além disso, eles agregaram novos saberes e aprenderam tantos outros.

Para que se aprende o que se aprende

A finalidade da aprendizagem está ligada à disposição para aprender. Ninguém aprende sem ter um *para quê*. Um jovem pode querer aprender a ler para dominar a letra de uma música, para usar o computador, para procurar um emprego, para escrever um poema, para ler em voz alta para um público, entre outros objetivos. A finalidade funciona como um motor, como algo que nos mobiliza a enfrentar esse percurso, a dar os primeiros passos, a colocar em jogo aquilo que sabemos. Na escola, tanto podemos criar motivações dialogando sobre os ganhos que essas aprendizagens podem trazer para a vida desses jovens como podemos dar vazão a seus interesses e desejos para organizar situações de aprendizagem.

O papel do professor na aprendizagem

Outro fator fundamental na aprendizagem é a presença de uma ou mais pessoas experientes em nossa cultura. Não se trata de pessoas com idades diferentes, simplesmente, com mais tempo de vida, mas aquelas que dominam certos conhecimentos, desenvolveram certas capacidades e habilidades que lhes permitem, por exemplo, ajudar o outro a aprender o que sabem. São estas que apóiam e conduzem as ações que devem ser realizadas para aprender. Tais pessoas mais experientes da cultura servem de referência para que cada um possa realizar as mais diversas aprendizagens.

No caso dos jovens, não faltam exemplos, basta trocar as lentes com as quais os observamos para percebemos que podem aprender com outros jovens, tais como:

- Moças e rapazes que aprendem a manipular a língua oral, criando *gírias* e modos próprios de expressão junto a grupos de pertença, usando criativa e dinamicamente a linguagem para comunicarem-se entre si e se identificarem uns com os outros;
- Jovens do *Movimento Hip Hop* que ensinam e aprendem uns com os outros sobre as questões étnico-raciais que afetam suas vidas e aprendem a manifestar essas problemáticas por meio de letras de música, pela dança e nos grafites;
- Adolescentes com baixa escolaridade que, em *Lan Houses* ou *Telecentros*, ensinam uns aos outros a navegar pela internet ou a jogar *games*;
- Moças e rapazes que trabalham como ambulantes que aprendem e ensinam os outros a fazerem cálculos, estimativas e a usar a calculadora com desenvoltura e eficácia;
- Jovens sem escolaridade que aprendem e ensinam outros a usarem o celular;
- Ou, ainda, moças e rapazes que fazem parte de grupos religiosos, que compartilham suas crenças e que ensinam uns aos outros a tocar instrumentos musicais.

Com sujeitos mais experientes, os jovens aprendem em meio a objetos, movimentos, olhares, sons, gestos, falas, escritas, etc.

O papel do professor na aprendizagem

O processo de escolarização conjuga aprendizagens que exigem ação sistemática e intencional de um sujeito mais experiente na cultura, que domine o objeto que vai ser ensinado e aprendido e que tenha um papel consciente e ativo sobre as interações que se estabelecem em sala de aula, tanto na sua organização e progressão, como nas aprendizagens a que se quer chegar. Por isso, o papel do professor nesse processo é crucial.

É ele quem - com uma série de decisões sobre o quê, para quê, como e quando ensinar - cria situações para que os jovens aprendam. É ele quem vai organizar uma gama variada de atividades e vivências, oferecendo pistas, explicações, indicações de como proceder, sistematizando conhecimentos recém-adquiridos, entre tantas outras oportunidades. Também vai selecionar materiais e organizar atividades sequenciadas que colaboram para a apropriação de conhecimentos e instrumentos culturais, o desenvolvimento de competências, de procedimentos e valores para que

os sujeitos possam completar e dar continuidade aos estudos. É responsável, ainda, por fazer intervenções no processo de aprendizagem de cada um e do coletivo, propondo problemas para os quais os estudantes precisam buscar soluções, motivando, descobrindo interesses e desejos, negociando com os estudantes os rumos que vão seguir e aonde vão chegar, estabelecendo coletivamente objetivos e regras de convivência.

Portanto, o professor é o outro que assume um papel imprescindível na aprendizagem de seus estudantes. Seu trabalho nesse contexto tem extrema relevância, já que ele é o mediador, que possibilita as interações entre os estudantes e entre estes e os objetos de conhecimento.

Nas rotinas instaladas nas aulas, é o professor que, com suas expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes, vai agir no espaço exato entre o que eles já sabem e dominam e o que ainda não sabem, precisam dominar e podem aprender. Ele desafia o patamar em que cada estudante se encontra, tomando seus conhecimentos e experiências anteriores como base, desenvolve capacidades, socializa experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade. É um parceiro privilegiado na interação, justamente porque tem mais experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessíveis aos estudantes novos recursos e novos conhecimentos.

Cabe-lhe, portanto, desafiar através de situações de aprendizagem o desenvolvimento, transformando a si mesmo e aos outros.

Adaptado de: CORTI, A. P; VÓVIO, C. L. *Jovens na Alfabetização:* para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007, p. 47.

Não podemos deixar de destacar que aprendemos em atividade, guiados por propósitos e necessidades, sejam eles os mais simples, como aprender um atalho para se chegar a um lugar, ou aqueles mais complexos, como ler para compreender um assunto que nos interessa, tirando proveito dessa interação com o autor, com as informações e posicionamentos ali dispostos. Esta atividade tem como motor nossas ações, aquilo que fazemos durante a aprendizagem. As múltiplas ações que realizamos ao aprender podem ser visíveis para outra pessoa que nos observa ou orienta, como quando imitamos a ação que o outro acabou de fazer. Também podem ser invisíveis, quando, por exemplo, pensamos sobre a própria ação.

Essas atividades humanas envolvem operações mentais, constituídas pela linguagem e pelo pensamento, e ações concretas que se apóiam no pensamento e na linguagem. Por exemplo, ao aprender a usar um computador, podemos manipular o teclado e o *mouse,* ob-

servar o efeito na tela ao tocar em botões e teclas, acompanhar as demonstrações da pessoa que nos guia nessa aprendizagem, comparar nossa ação com a que ela acabou de nos demonstrar, perguntar sobre o quê e como fazer, imitar as ações dessa pessoa, identificar o que fazer num manual de instruções, planejar ações próximas ou relacionadas a que acabamos de fazer, pensar sobre o que fizemos, e assim por diante.

Linguagem e interação

Nascemos imersos num mundo de linguagem. Desde os primeiros dias de vida as crianças se encontram num meio de interação, no qual são desafiadas a aprender a falar para interagir com os outros. E a melhor prova de que esses jovens são capazes de aprender, por exemplo, é o fato de aprenderem uma língua e usá-la como meio de interação e comunicação em seu cotidiano.

Somos seres de linguagem e as línguas são concretizações dessa nossa capacidade de aprender e usá-las. Vejamos o que o linguista Sirio Possenti, preocupado com os processos de ensino de nossa língua, diz a esse respeito e que nos ajuda a mirar esses jovens de outro modo:

Todos os que falam sabem falar

(...) Ora, se abríssemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: *que todos os que falam sabem falar*. Pode ser que falem de formas um pouco peculiares, que certas características do seu modo de falar nos pareçam desagradáveis ou engraçadas. Mas isso não impede que seja verdade que sabem falar. As crianças, a partir dos três anos (arredondemos, para simplificar), falam durante muitas horas por dia. Ora, não poderiam fazer isso se não soubessem fazê-lo. As crianças brasileiras falam o dia todo em português (e não em chinês, alemão, etc.). Logo, sabem português. Os brasileiros (incluindo os jovens em defasagem série/ano/ciclo e idade) cuja situação social e econômica não lhes permitiu que estudassem muitos anos (às vezes, nenhum) falam o tempo todo. É claro, falam como se fala nos lugares em que eles nascem e vivem e não como se fala em outros lugares ou entre outro tipo de gente. (...) Logo sabem falar. (...).

Saber falar significa saber uma língua (...) Se as línguas e dialetos são complexos e se os falantes os conhecem, já que os falam, então os falantes, inclusive os alunos do início da escolarização, têm conhecimentos de uma estrutura complexa.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 28-32.

A linguagem é outro elemento fundamental do processo de aprendizagem**.** É por meio dela que interagimos com o outro enquanto aprendemos, damos significado e atribuímos sentido ao novo, ao que foi ou está sendo aprendido. Usamos a linguagem para agir com o

outro, para explicar, para comunicar, para nos posicionar, para demonstrar e também para falar sobre o que aprendemos, para pensar sobre como se deu esse processo, para ensinar os outros, entre outras possibilidades.

Em sala de aula, muitas vezes, essas interações seguem um mesmo ritual, diferente de outras situações colaborativas de aprendizagem em que vivemos fora desse ambiente. Fora da escola grande parte das interações e aprendizagens dá-se de modo coletivo e colaborativo, em contraste com o caráter individual e competitivo que muitas vezes se assume nas salas de aula (Kleiman, 2005). Normalmente, é o professor que abre a aula com temas e assuntos previamente escolhidos e determinados em seu plano de aula, engaja os alunos na interação (na maior parte das vezes essa interação ocorrerá somente entre professor-aluno) por meio de perguntas e respostas; aliás, perguntas para as quais quem pergunta já tem as respostas. E, ainda, é ele quem decide também sobre o fechamento dessa interação. Neste cenário, não se trata de situações ou questões que interessam aos estudantes para as quais, coletiva e colaborativamente, todos buscam soluções ou precisam aprender algo, mas de interações que visam à transmissão de um conhecimento e à recepção passiva por parte de todos.

Portanto, instaurar outras interações distintas destas que acabamos de mencionar pode colaborar para que os jovens se empenhem e queiram aprender, por meio de relações mais horizontais e solidárias, nas quais cada um pode colaborar com seus conhecimentos e capacidades e adquirir outros. A escola precisa aprender com as experiências de aprendizagem que ocorrem fora dela, nos mais diferentes âmbitos e que motivam e mobilizam os jovens a querer aprender.

Para refletir

Pense em uma atividade de aprendizagem que você organizou e orientou na semana passada. Conte como foi realizar essa proposta, sua finalidade e resultados. Indique também os elementos que acabamos de discutir que estavam envolvidos: a presença de um sujeito mais experiente da cultura, atividade e ações correlacionadas, finalidade, recursos e instrumentos culturais, motivação e fatores de ordem subjetiva e emocional, etc.

Invenções e instrumentos culturais

Além disso, outros elementos marcantes da aprendizagem são os recursos e as mais variadas invenções humanas que temos à disposição e que estão acessíveis ou não a todos para agir e para aprender. Nossa ação no mundo está sustentada por invenções humanas, tais

como o sistema de escrita alfabético ou o sistema de representação numérico, e as aprendizagens que realizamos estão relacionadas às oportunidades que tivemos ou não para aprender e para fazer uso dessas invenções.

Então, as ações que realizamos ao aprender estão sempre apoiadas em instrumentos, os quais podem envolver os que auxiliam o nosso fazer, tais como um martelo, uma calculadora, um lápis ou um computador, ou podem envolver instrumentos que auxiliam o nosso pensamento, como a língua escrita. Todos os instrumentos que temos à disposição são produções humanas, são heranças que recebemos e com as quais podemos contar ao tomar parte de determinada cultura.

Promover aprendizagens que conduzam ao apropriar-se desses instrumentos culturais que permitem tanto agir como ser e estar no mundo social, é um dos meios de efetivar o direito humano à educação. E a alfabetização é um desses processos, portanto, condição para que os jovens de 15 a 17 anos possam concluir sua educação e certificarem-se no ensino fundamental. Vejamos como se concebe a alfabetização nos dias de hoje.

Alfabetização e o acesso à cultura escrita

A *V CONFINTEA*, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, contou com representações de 170 países. Nesta ocasião, dois documentos foram elaborados: a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro*, que tratam do direito à "educação ao longo da vida", e da qual o Brasil é signatário. Na Declaração de Hamburgo, a alfabetização é concebida:

"*como conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) A alfabetização também tem o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada ao longo de toda a vida*."

Compreendemos a alfabetização como um processo amplo e singular para promover o desenvolvimento de capacidades que possibilitem aos estudantes ampliarem sua compreensão sobre a realidade e buscarem alternativas para os problemas que afetam a si e à sua comunidade, contribuindo, dessa forma, para a melhoria de suas condições de vida. Para além do domínio das letras e da palavra escrita, a alfabetização pode trazer mudanças significativas na vida daqueles que dela compartilham. Amplia as possibilidades de ter acesso a informações (que antes para obtê-las era necessário a

ajuda de outros), de compreender e intervir na realidade, de analisar questões sociais e políticas, de se reconhecer como sujeitos de direitos.

Para um jovem tornar-se de fato um usuário da escrita é preciso mais do que o conhecimento de códigos, das letras e dos números. É preciso experimentar um amplo conjunto de situações nas quais falar, ler e escrever são ações necessárias. E, mais ainda, refletir sobre essas experiências e os modos como interagiu em cada uma delas.

Sabemos que para uma pessoa usar a escrita com autonomia, de maneira a desenvolver aprendizagens que a levem a continuar aprendendo, ela precisa passar por um processo de longo prazo. Em termos ideais, que tenha completado a educação básica.

Para dar conta desse modo de compreender a alfabetização, é preciso integrar variadas aprendizagens que se dão de modo indissociável, no dia-a-dia. Assim, os educandos, desde os primeiros momentos, nas atividades propostas nas turmas de alfabetização precisam desenvolver:

- A consciência de que o sistema de escrita é um sistema de representação dos sons da fala, aprendendo as rela ções entre letras e sons e as convenções da forma gráfica da escrita;
- A leitura fluente, reconhecendo palavras e sentenças, antecipando o que está escrito, localizando informações e inferindo outras, por meio de variadas informações que são oferecidas a ele;
- A leitura compreensiva, ampliando seu vocabulário, refazendo o percurso de autores, interpretando e inferindo o que está escrito, relacionando o que lê com sua vida e bagagem de conhecimentos que carrega;
- A identificação das variadas funções da escrita e dos diversos papéis que podem assumir seus usuários em diferentes eventos e situações;
- O reconhecimento de uma ampla gama de textos, de diferentes portadores de textos, onde estes textos são publicados e quem os produziu e como circulam e chegam até nós.

Dominar a escrita, ser capaz de ler e escrever textos, saber intervir oralmente em situações públicas, refletir e analisar os usos que se faz da linguagem são condições essenciais para a participação social. Todas essas práticas devem fazer parte das situações de aprendizagem apresentadas aos jovens desde o início da alfabetização.

Retirado de CORTI, A. P; VÓVIO, C. L. *Jovens na Alfabetização*: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007, pp. 54.

Para refletir

Faça um levantamento de quantos jovens que estão na escola não se encontram plenamente alfabetizados e discutam, coletivamente, que metas e ações são necessárias para transformar esta situação, de modo a garantir a todos, crianças e jovens, o acesso a bens da cultura escrita.

Algumas indicações para organização de aprendizagens em programas voltados para jovens

Organizar as escolas públicas para que atendam com qualidade os jovens segundo suas necessidades de aprendizagem, interesses e para que possam inserir-se em melhores condições na sociedade é uma tarefa complexa. Demanda, em primeiro lugar, a criação de um consenso entre os sujeitos que conformam o universo escolar em torno do que vem a ser a educação que eles querem e aquela que queremos, de qual é a função social da escola e sobre quais práticas pedagógicas favorecem a formação de sujeitos nesta perspectiva. Demanda, ainda, que se fortaleça e subsidie o coletivo da escola a fim de se estabelecerem compromissos com a criação e implantação de propostas e projetos inovadores.

Um princípio fundamental na organização dos processos de aprendizagem na escola é o de colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige e tem como pressuposto a busca de complementaridade entre os processos educativos que ocorrem na escola e aqueles que ocorrem em outros âmbitos. Significa vincular as iniciativas educativas formais, da escola, com as não formais, as desenvolvidas por iniciativa comunitária e levadas a cabo por outros setores institucionalizados, como a saúde e a cultura, por exemplo. Decorre dessa perspectiva o reconhecimento de que, para além de aprendizagens planejadas, outras tantas ocorrem mediante a interação entre pares e com o conhecimento.

Implicações para formulação de propostas educativas para jovens

- Propostas educativas universais e prontas não são respostas que dão conta de realidades, contextos específicos e territorialidade nas quais se desenvolvem. Propostas para educação de jovens nascem do reconhecimento de seus saberes, interesses e singularidades (relativas aos ciclos de vida dos estudantes, aos gru-

pos sociais a que pertencem e às realidades locais em que estão inseridos). Trata-se de um esforço coletivo feito em diálogo com todos os envolvidos, para juntos definirem a maneira pela qual a educação pode contribuir para satisfazer tais necessidades e interesses, solucionar problemáticas e favorecer para que continuem aprendendo em outros níveis de ensino e ao longo de toda a vida.

- A principal função das ações educativas constitui-se no processo de desenvolvimento desses jovens, da apropriação e tomada de consciência das condições de vida, das necessidades e direitos, tendo como fim a intervenção e mudança por meio da mobilização para a busca de soluções de cada segmento envolvido.
- Os processos de aprendizagem escolares compreendem "*tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) indispensáveis para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo*" (*Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, Jomtien, Tailândia, 1990).
- A prática educativa compõe-se de uma ação conjunta de professores e estudantes e de toda a comunidade escolar e de uma intervenção pactuada em certos aspectos da realidade de que ambos fazem parte. A aprendizagem, então, constitui-se num processo de intervenção e mudança: uma abordagem coletiva, racional e negociada sobre o que será enfrentado e as formas pelas quais isso será feito.

Considerando esses princípios, também é preciso reconhecer a diversidade desse grupo (etária, de interesses, motivações, conhecimentos prévios, disponibilidade cultural, condição social). Este será um conhecimento fundamental para se pensar em projetos e programas também flexíveis, de modo que possam contemplar as demandas dos estudantes e aquelas mais globais, da sociedade atual.

Desses princípios podemos derivar uma série de orientações para elaboração de propostas educativas.

Fundamentos para organizar programas para jovens

- Considerar as diversas necessidades, biografias educativas e conhecimentos prévios dos jovens, adquiridos em processos de escolarização ou em outros contextos formativos, como ponto de partida para novas aprendizagens e fundamento para seleção sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar.
- Organizar a progressão da aprendizagem a partir das especificidades dos grupos de jovens (idades, variações socioculturais, características e estilos cognitivos).
- Adotar uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada na organização das turmas, tempos e atividades, bem como na seleção de conteúdos e priorização de aprendizagens.
- Tratar de assuntos e problemas relacionados aos interesses e às necessidades educativas dos jovens e das comunidades em que estão inseridos (a articulação entre conteúdos das diversas áreas do conhecimento e as aprendizagens necessárias para intervenção na sociedade).
- Conceber propostas orientadas pelo respeito à dignidade da pessoa humana, à diversidade cultural, à igualdade de direitos, à participação e co-responsabilidade pela vida social.
- Promover a participação e mobilização com vistas: à resolução de conflitos em situações-problema entendidas como afetando a todos; à cooperação e ao trabalho em equipe; à mobilização de todos em processos de tomada de decisão; ao estabelecimento de diálogo e negociação; à análise e compreensão de problemas sociais e locais; à sistematização de idéias, de processos e de resultados de modo coletivo, entre outros.
- Abarcar a formação científica e tecnológica para compreender as mudanças na economia e na dinâmica atual da sociedade.
- Promover o estudo sobre as relações de trabalho ao longo da história e suas peculiaridades geográficas para compreender as relações de trabalho atuais.
- Abordar aprendizagens e conteúdos que permitam a incorporação ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação.

Também é preciso incluir na elaboração de propostas pelo menos duas grandes dimensões. A primeira delas refere-se ao currículo que abrange a seleção e organização do conhecimento que se ligam às necessidades básicas de aprendizagem. E a segunda refere-se ao grande desafio de estabelecer um processo de formação permanente de professores, no sentido de promover aprendizagens relevantes para sua atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam a um conceito amplo de educação e às demandas educativas dessa modalidade.

O currículo

Quando estamos tratando de jovens que, por questões de várias ordens, têm suas biografias escolares marcadas por dificuldades ou pelo fracasso no processo de escolarização, temos que lembrar de pelo menos duas questões. A primeira delas é que, para além da escola, eles constroem conhecimentos e saberes em outros âmbitos, em seus contextos de vida, na família, na convivência social. Por isso, seus percursos de aprendizado estão relacionados a essas realidades e cotidianos. Ocorre que essas realidades e cotidianos são os mais variados, ligados à história de cada um. No momento em que essas diferentes histórias chegam numa sala de aula e se deparam com outros saberes e formas de aprender, as reações serão muito variadas, pois dependerão de como cada um vai articular o novo conhecimento apresentado com sua história particular e com seus saberes prévios.

A segunda questão é que esses jovens colocam no processo de escolarização um conjunto de expectativas e desejos, nem sempre coincidentes e previstos pelos professores e pela escola como um todo. Muitos deles esperam ter acesso a vários saberes, além de expectativas sobre a possibilidade de socialização com grupos com os quais se identificam. Também consideram que esses saberes podem mudar de forma significativa sua relação com as pessoas e com o mundo. Tal processo de escolarização pode permitir que realizem ações que antes realizavam com ajuda de alguém ou que lhes estavam restritas. E, desse modo, passam a ocupar outros lugares sociais e podem assumir novos papéis, por exemplo, daquele que registra por escrito as canções que compõe, daquele que sabe preencher formulários e assinar seu nome, daquele que sabe pesquisar nas mais diferentes fontes sobre seus interesses, o de leitor em sua comunidade e, ainda, desempenhar com maior autonomia e com mais recursos o que já faziam anteriormente.

No processo de escolarização, novas exigências individuais e socioculturais serão incluídas e provocarão mudanças nas formas de se relacionar consigo mesmos, com os outros e com o mundo, principalmente porque terão novos instrumentos e recursos para usar, como a escrita. Nesse processo de aprendizagem, eles precisam criar novas estratégias, substituir antigas e adequar outras para resolver os problemas do cotidiano e sobreviver em todos os sentidos. Enfim, eles vão se deparar com atividades e desafios que exigem transformação e desenvolvimento. Por isso, a necessidade de reinventar o currículo do ensino fundamental quando estamos lidando com um grupo tão singular como esses jovens que estão em situação de defasagem em relação às séries, anos ou ciclos em que se encontram.

Compreende-se o currículo como o conjunto de conhecimentos, saberes, atitudes, relações e valores socialmente relevantes existentes na dinâmica da cultura escolar. Ao assumir um conceito amplo de educação - considerando seu início com o nascimento e sua duração ao longo de toda a vida - destacamos algumas consequências importantes na elaboração de propostas curriculares para jovens: a consideração de que as pessoas constroem conhecimentos antes mesmo de ingressar na escola, estão permanentemente aprendendo em diversos âmbitos sociais e a educação não se restringe ao que ocorre no âmbito escolar.

Para além desse conjunto, numa concepção ampla de currículo, também é preciso realocar a aprendizagem como central no processo educativo, refletindo sobre quais aprendizagens são fundamentais para que esses sujeitos participem de modo pleno na sociedade da qual fazem parte. Implica criar múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, em vez de dedicar esforços a realizar práticas de ensino naturalizadas e presas em grades curriculares. Tal concepção também enfatiza os saberes prévios articulados às situações de ensino.

Para refletir

Com seus pares, reflitam sobre o currículo desenvolvido com os jovens de 15 a 17 anos que ainda se encontram no ensino fundamental e discutam se ele atende à uma visão ampla como a proposta por Rosa Maria Torres:

"Adotar uma visão ampla de currículo e conteúdos curriculares implica não limitá-los ao currículo explícito, assumir a existência do saber comum e a necessidade de incorporá-lo ao saber elaborado no processo de ensino aprendizagem e entender, enfim, a mudança de conteúdos não somente como mudança nos planos e programas de estudo, mas no 'saber escolar' e na 'cultura escolar' num sentido mais amplo" (Torres, 1995, p.15).

Juntos, façam uma revisão de conteúdos e aprendizagens previstos, selecionando aqueles que são fundamentais para que terminem esta etapa da escolarização e tendo como guia estas duas perguntas:

- Para que ensinamos o que ensinamos?
- Para que os jovens precisam aprender o que aprendem?
- Quais conteúdos e aprendizagens são indispensáveis? Quais não atendem aos propósitos e necessidades de aprendizagem dos jovens e quais que desejamos e queremos?

Um currículo fundado numa visão ampla de educação que se conecta aos jovens nasce flexível, com base na reflexão compartilhada entre todos os envolvidos. Construí-lo

significa questionar a oferta de modelos e propostas prontas. Desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino e programas que atendem a jovens que já deveriam ter completado o ensino fundamental e estão buscando a certificação nessa modalidade.

Alternativas para organização de aprendizagens: os projetos didáticos e os temas geradores

Os problemas, processos e fenômenos com os quais convivemos não acontecem isoladamente, apesar de, muitas vezes, a escola assim os tratar. Situações e questões que influem na vida de cada pessoa estão relacionadas a grupos sociais, a famílias, a comunidades e até mesmo a populações inteiras. Portanto, processos de aprendizagem que permitam refletir sobre tais questões e sobre processos mais amplos, políticos, sociais e econômicos, demandam a compreensão do mundo, superando um modelo fragmentado e disciplinar, articulando áreas do conhecimento, instrumentos culturais e sistemas de representação da realidade para darem suporte à compreensão e produção de conhecimento na escola.

Trata-se de um esforço que requer o diálogo permanente entre conhecimentos construídos na escola e aqueles adquiridos no dia-a-dia, em casa, na comunidade, no patrimônio cultural de cada um, científico e histórico da humanidade. A seguir, sugerimos duas alternativas para organizar o processo de aprendizagem de modo a contemplar os pressupostos sugeridos.

Temas geradores

O tema gerador na pedagogia freiriana é o ponto de partida para o processo de produção de novos conhecimentos pelos estudantes. Nasce nos contextos onde os estudantes vivem e é extraído da prática de vida deles, substituindo, dessa maneira, a abordagem fragmentada e a organização tradicional de conteúdos. Difere-se de propostas que trabalham com temas presumidos como relevantes ou de interesse dos estudantes, tais como temas vinculados às datas comemorativas ou aqueles decididos por professores que não dialogam com seus estudantes a fim de saber o que lhes interessa, suas problemáticas e questões.

Supõe a elaboração de um novo objeto de aprendizagem que demanda a integração de diversas áreas do conhecimento, sem que nenhuma delas se apresente como eixo central. Os temas geradores advêm da imersão na realidade social dos estudantes e são pesquisados pelos professores, dependendo de uma percepção sensível das culturas locais por parte destes agentes para, então, reapresentá-los no cotidiano do processo de ensino

aprendizagem. A abordagem desses temas se dá por meio da ação-reflexão-ação e devem ser carregados de conteúdos sociais, subjetivos e políticos com significado concreto para a vida dos estudantes.

Temas geradores abrangem temas, assuntos e/ou problemáticas que servem à compreensão da realidade vivida, possibilitando, por meio da reflexão coletiva, o reconhecimento, de forma crítica, dessa realidade. É um caminho metodológico que dispensa um programa pronto e as atividades tradicionais escolares. Sua finalidade é o que Paulo Freire denominou de processo de conscientização. O diálogo é a estratégia básica para tratar desses temas de forma democrática e participativa. À medida que um tema é tratado, desenvolve-se um conjunto de novos problemas e se explicitam necessidades de conhecimentos de várias ordens. Nesta orientação, ocorre a busca incessante de respostas em diversos espaços. O processo educativo baseia-se, portanto, na busca de conteúdos problematizadores, realizando discussões, compartilhando descobertas, definindo as atividades e os temas geradores, funcionando como ponto de partida a leitura do mundo social, histórico, político e cultural onde vivem os estudantes.

Projetos didáticos

A organização da aprendizagem por meio de projetos apresenta-se como recurso didático para desenvolver conteúdos curriculares de forma integrada e pode ajudar a dar sentido aos saberes escolares. O trabalho com projetos proporciona a descoberta e o entendimento de relações entre fenômenos pessoais, naturais e sociais e, assim, auxilia os estudantes a compreenderem melhor o mundo em que vivem e favorece o planejamento de estratégias para pesquisar temáticas e situações significativas para o grupo, além da abordagem simplesmente disciplinar.

O ponto de partida para a definição de um projeto é a escolha de um tema ou de um problema motivador em diálogo com os estudantes. O tema pode advir de uma experiência do grupo, um passeio, de um problema local, de uma curiosidade do grupo, um fato da atualidade, ou mesmo ser decorrente de outro projeto. Na sala de aula, pode-se trabalhar com qualquer tema; o desafio é como abordá-lo de maneira dialogada e negociada em todas as etapas, com a divisão clara de tarefas e determinar o que se pretende com ele e onde se pode chegar.

Escolhido o tema, o projeto supõe a formulação e resolução de problemas a partir do diagnóstico do que todos sabem sobre isso; prossegue com o desenvolvimento das estratégias de busca de informações, uso da escrita para a leitura e registro de descobertas, acompanhamento, integração e avaliação. O projeto também é uma forma de promover o desenvolvimento e ampliação de capacidades relacionadas com a autonomia para aprender por meio de:

- Tarefas de pesquisa realizadas com criatividade, mediante a construção de explicações e levantamento de hipóteses, acerca dos fatos, acontecimentos e situações observadas;
- Tomada de decisões, já que a todo instante é preciso decidir sobre o que é relevante e precisa ser pesquisado;
- Utilização criativa de recursos, procedimentos e explicações;
- Formulação e resolução de problemas, diagnósticos de situações e desenvolvimento de estratégias avaliativas;
- Integração, por meio da síntese de ideias, experiências e informações de diferentes fontes;
- Comunicação interpessoal, posto que, muitas vezes, é necessário contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros e ser responsável por eles.

O desenvolvimento dessas capacidades pode levar os jovens a uma melhor compreensão dos problemas da realidade e contribuir para a ampliação do conhecimento pessoal e do entorno. É preciso ser capaz de justificar o porquê do interesse ou necessidade de desenvolver determinado projeto. A justificativa encontra-se tanto na realidade local do grupo que dele toma parte, como nos objetivos e conteúdos que a partir dele podem ser desenvolvidos.

Aprendizagens importantes para os jovens continuarem aprendendo

A ampliação das oportunidades educacionais e os rápidos avanços tecnológicos são marcas de nosso tempo. Há uma expectativa maior da sociedade em relação a competências que a educação escolar deve desenvolver, justamente porque esses jovens nasceram nesse novo contexto. Algumas aprendizagens precisam ser asseguradas e consideradas nesse processo para possibilitar aos jovens transitar com autonomia em quatro grandes domínios constitutivos de nossa sociedade letrada. Estas aprendizagens aqui consideradas se traduzem em competências para que os sujeitos possam continuar a aprender ao longo de sua vida e a se aperfeiçoar como cidadãos. Os domínios de que falamos são:

- O domínio da comunicação e interação a partir da língua: falar, escutar, ler compreensivamente e escrever para interagir com outros;
- O acesso a informações em diversas fontes: pesquisar e saber consultar materiais de referência, impressos e aqueles disponíveis na Internet.

- A investigação e compreensão da realidade: problematizar e desnaturalizar processos, diagnosticar problemas, buscar informações e chaves de interpretação para tais problemáticas e buscar soluções coletivas para resolvê-los.
- A leitura e interpretação de informações matemáticas.

Saber usar a linguagem

Os programas devem prever o desenvolvimento de capacidades ligadas à valorização da cultura e aos usos da língua escrita e da oral, de acordo com as situações sociais em que é preciso falar, escutar, ler e escrever para participar e atribuir sentido ao que se faz. O foco da aprendizagem é o uso da língua, tendo em vista, especialmente, a participação e a intervenção na esfera privada e pública, tais como:

- Saber utilizar a língua como meio de interação em diferentes situações discursivas que exijam planejamento e reflexão sobre os elementos envolvidos (propósitos, conteúdos, interlocutores, gênero do discurso a ser empregado e meio a ser utilizado, modos de circulação e recepção desses discursos, entre outros).
- Interagir, oralmente e por escrito, com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar recursos necessários à intenção comunicativa - ao que se quer empreender.

Acessar informações em diversas fontes

Neste domínio, as propostas e a abordagem de projetos, de áreas do conhecimento ou temas devem prever o desenvolvimento de aprendizagens com ênfase especial na leitura voltada ao estudo e à pesquisa:

- Saber usar os recursos da escrita para ler e compreender, de acordo com as necessidades de aprendizagem.
- Saber usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e buscar novos conhecimentos, em função de necessidades de aprendizagem advindas do processo de socialização e profissionalização.
- Planejar e realizar pesquisas em fontes diversas, organizadas em diferentes meios, inclusive os que utilizam tecnologias digitais de informação.

A ênfase recai sobre a leitura voltada ao estudo e à pesquisa. Dentre as várias modalidades de leitura, a de estudo exige disciplina e organização. O leitor precisa utilizar uma série

de procedimentos que o ajudem a compreender, estabelecer relações, localizar informações importantes, fazer inferências e a aplicar conceitos e conhecimentos.

Para realizar pesquisas em fontes impressas, é preciso saber:

- Operar com banco de dados e utilizar catálogos e fichas de biblioteca para localizar textos, autores, livros e periódicos;
- Utilizar o sumário como dispositivo de localização de temas, textos e excertos em diferentes suportes impressos (jornais, livros, enciclopédias, etc.);
- Selecionar palavras-chave em títulos e temas de pesquisa para localizar textos, livros, periódicos, etc;
- Anotar e compilar dados bibliográficos;
- Utilizar a capa, orelhas, esquemas, gráficos, tabelas e iconografia e outros recursos impressos como fontes de informação e pesquisa.

Para realizar pesquisas em fontes organizadas por meio de tecnologias da informação, é preciso:

- Compreender como os textos funcionam no ambiente digital;
- Operar com banco de dados eletrônicos para localizar textos, autores, livros e periódicos;
- Utilizar ferramentas de busca como dispositivo de localização de temas, textos e excertos em conteúdos organizados em *sites*, bibliotecas virtuais, arquivos eletrônicos;
- Selecionar palavras-chave em títulos e temas para realizar pesquisas em conteúdos organizados em *sites*, bibliotecas, arquivos eletrônicos, etc;
- Compilar dados bibliográficos;
- Utilizar a configuração de páginas da *web*, esquemas, gráficos, tabelas e iconografia como fontes de informação e pesquisa.

Investigar e compreender a realidade

As propostas e a abordagem devem prever o desenvolvimento de aprendizagens voltadas ao:

- Questionamento de processos e de situações reais.
- Enfrentamento de situações-problema, mediante a busca de regularidades, permanências e rupturas.
- Planejamento de ação, buscando conhecimentos e informações necessárias para gerar interpretações, prever evoluções e sistematizar informações relevantes.

Para tanto, pode-se lançar mão de sequências de atividades que partam de temas geradores, projetos, ou ainda de uma situação real ou simulada, na qual os alunos possam colocar em jogo seus conhecimentos para analisar e buscar soluções. Também podem ser utilizadas situações-problema, cuja solução não pode ser obtida pela simples evocação da memória, exigindo a elaboração e execução de um plano de solução. Ler, escrever, falar, escutar, comparar, opor, levantar hipóteses e prever são procedimentos que acompanham a resolução de situações-problema, favorecendo o aperfeiçoamento de habilidades de comunicação e atitudes de cooperação.

Ler e interpretar informações matemáticas

Neste domínio, as propostas e a abordagem temática devem prever o desenvolvimento de aprendizagens voltadas às capacidades de:

- Ler e interpretar dados e informações quantitativas expressas em números, referidas a contextos e situações diversas.
- Inferir características de objetos (fenômenos da natureza, da sociedade, grupos humanos, etc.) a partir de informações organizadas em tabelas e gráficos.

Referências Bibliográficas

CARBONELL, J. *A aventura de inovar*: a mudança na escola. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORTI, A. P; VÓVIO, C. L. *Jovens na Alfabetização*: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil:* subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. *O encontro das culturas juvenis com a escola.* São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FREIRE, P. *A educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1967.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos:* ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

TORRES, R. M. *Que é (e como) necessário aprender?* São Paulo: Papirus, 1995.

AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, aprender*: termo de referência. São Paulo, Ação Educativa, 2003. (mimeo).

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2008.

2.3 Avaliação Escolar

Maria Amabile Mansutti[16]

Avaliações são motores de aprendizagens, aprimoramentos de programas, ferramentas de inovação. Por isso, as avaliações em educação precisam ser compartilhadas e socializadas com gestores, docentes, equipes escolares, alunos e representantes de famílias e comunidades, para que todos possam refletir sobre as questões teóricas e práticas que a avaliação suscita.

O debate conjunto mobiliza a reflexão sobre as concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem que orientam a prática da avaliação em cada escola e que podem transformá-la em instrumento de "exclusão" ou de "inclusão" de seus alunos. Análises pedagógicas, construção de diagnósticos, definição de indicadores, escolha de instrumentos e de procedimentos de intervenção na sala de aula são desdobramentos desse debate.

Para refletir

O que se exige num processo avaliativo escolar que o faz converter-se, muitas vezes, num problema para os que com ele estão envolvidos?

O que significa avaliar?

Como se dá a avaliação da aprendizagem em sua escola?

Que princípios a orientam?

Com que finalidade(s) é realizada essa avaliação?

Quem é o responsável ou quem são os responsáveis pela avaliação em sua escola?

Como os diferentes sujeitos (especialmente os docentes e os estudantes) estão envolvidos na avaliação?

Em que momentos são realizadas as ações de avaliação em sua escola?

Como a avaliação alimenta a atuação do professor e do estudante?

As sociedades oferecem oportunidades educacionais para suas crianças, adolescentes e jovens com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, de competências de ordem cognitiva, afetiva, de valores e de atitudes, para que possam ter uma vida produtiva. Tomada neste sentido amplo, a educação tanto acontece dentro quanto fora da escola.

[16] Coordenadora Técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec.

No âmbito da escola, a educação tem como finalidade o aprendizado do aluno, e a avaliação é o instrumento que permite regular como acontece essa aprendizagem. Ao tomar o desempenho do aluno como objeto de análise, a avaliação se amplia para observar, também, as condições em que a aprendizagem acontece.

De fato, o desempenho do aluno não é fruto somente de seus esforços individuais, mas também expressão do trabalho desenvolvido pela escola. Portanto, avaliar o aluno implica avaliar a eficiência das práticas pedagógicas, dos processos de gestão da escola, das ações e políticas desenvolvidas pelo sistema de ensino. E quando os resultados da avaliação são negativos, o eventual fracasso do aluno é responsabilidade majoritária de todos.

As informações produzidas no interior de cada escola sobre o desempenho dos alunos mobilizam professores, diretores, coordenadores e gestores do sistema educacional. Eles são levados a buscar respostas para questões, tais como: o que os alunos estão aprendendo? Em que medida os resultados obtidos correspondem ao que a escola espera? Qual é o grau de equidade observado nos resultados de aprendizagem? Quais são os efeitos da repetência escolar?

Considerar a avaliação como parte do processo educativo, cuja missão é obter informações que auxiliem e orientem os alunos a satisfazer algumas de suas demandas nos planos cognitivo, pessoal e social, implica atribuir à avaliação um caráter, eminentemente, formativo que orienta a definição do que se pretende avaliar, como se avalia e para que se avalia.

Reinventar a avaliação formativa

Reinventar a avaliação formativa

Philippe Perrenoud

É natural que os especialistas da didática ou da avaliação cheguem o mais longe possível na construção conceitual e no desenvolvimento de modelos de avaliação formativa e de regulação. Lembremo-nos, todavia, de que não são os especialistas que atuam no dia a dia das aulas. Pode-se, certamente, "fazer como se" conceitos claros, modelos prescritivos realistas e uma formação adequada permitissem aos professores que se apropriassem da avaliação formativa e a pusessem em prática. O fracasso de inúmeras reformas autoriza tal otimismo?

Parece-me mais razoável admitir que toda prática de avaliação formativa em aula passe por uma apropriação e uma reconstrução das intenções, bem como dos processos que nenhum reformador, nenhum formador podem "programar" inteiramente do exterior. A aposta essencial é, parece-me, a identidade e a qualificação dos professores. Da identidade dependem os investimentos profissionais: enquanto um professor não se concebe como alguém capaz de fazer todo mundo aprender – com a condição de se entregar a isso de maneira adequada – não tem razão alguma para se interessar pela avaliação formativa. Enquanto um professor julga que o fracasso está "na ordem das coisas", que há bons e maus alunos, que seu trabalho é o de dar aulas e não o de assegurar uma regulação individualizada dos processos de aprendizagem, os mais sofisticados modelos de avaliação formativa continuarão sendo indiferentes para ele.

Não basta ser adepto da ideia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas; daí a importância, nessa problemática como em muitas outras, de investir na qualificação pedagógica dos professores...

Uma prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral. De nada serve querer implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar. A avaliação formativa evoluirá, portanto, como diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores (Gather Trurler e Perrenoud, 1988; Perrenoud,1994a, 1996c,1997e).

Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. p.122-123.

Documentos que regulamentam a educação brasileira, tais como a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, deliberações, indicações, normas e pareceres concebem a avaliação escolar como qualitativa e contínua, a qual parte do processo de ensino e aprendizagem destinado a indicar, para professores e alunos, dificuldades e sucessos no desempenho escolar, bem como a orientar o planejamento e a estar a serviço da aprendizagem.

Para refletir

Na prática da avaliação estamos seguindo o paradigma prescrito nos documentos legais?

Por que usamos a avaliação apenas como medida de verificação?

Por que a avaliação como instrumento formativo não acontece de fato?

Como as escolas podem construir uma nova cultura de avaliação?

Avaliação na escola

De modo geral, a avaliação escolar tem se constituído mais em práticas de "exclusão" do que de "inclusão". Isso se acentua quando se observam os resultados da avaliação de jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Fundamental. Via de regra, este grupo é marcado pela discriminação escolar, muitas vezes sob a alegação de suas dificuldades de aprendizagem, analfabetismo funcional, rendimento escolar insatisfatório, rebeldia ou apatia expressada diante de tais resultados.

Aspectos negativos que marcam a vida escolar desses jovens convivem em paralelo com outros, que marcam a vida pessoal, e são resultantes de novas inquietações, anseios, indagações que tornam esse momento essencial para a constituição de suas identidades.

Paradoxalmente, quando mais precisariam contar com a escola, muitos desses jovens vêem-se desprovidos dos conhecimentos e habilidades fundamentais para que possam esboçar um projeto de vida. Por sua vez, a escola, sem saber ao certo como ajudá-los e orientada por uma avaliação essencialmente normativa e arbitrária, os rotula como incapazes.

Para refletir

Quais são as reais e efetivas oportunidades que sua escola oferece para que os jovens de 15 a 17 anos que ainda estão no Ensino Fundamental superem a situação em que se encontram?

A avaliação escolar é praticada em sua escola com a missão de orientar esses alunos para que se tornem capazes de revisar o próprio processo de aprendizagem, ajudando-os a identificar sucessos e dificuldades?

É possível para a sua escola pensar e pôr em prática alternativas que, de fato, auxiliem esses alunos a superar as dificuldades que encontram na vida escolar?

Avaliando na perspectiva sociocultural

Avaliando na perspectiva sociocultural

Tânia Regina de Souza Romero

(...) avaliação, na perspectiva sociocultural, é entendida como parte inerente do processo de ensino-aprendizagem. Isso equivale a dizer que o foco de nossa questão não é a avaliação em si, e sim, a prática pedagógica percebida como um processo interativo em que se avalia para melhor se (inter)agir: a avaliação dá subsídios para o professor, a comunidade, a família, o aluno encaminharem o desenvolvimento, levando em conta as premências sociais de nosso tempo. Com isso, todos os envolvidos no processo são igualmente aprendizes.

Salienta-se aqui a necessidade de um esforço coletivo – pouco ou nada adiantarão esforços isolados. Busca-se uma mudança para que se cultive uma cultura de aprendizagem que sirva como base para se entender a vida, engajar-se nela, saber se colocar diante dela e transformá-la, em consonância com as discussões de Paulo Freire (1970).

Neste enfoque, deve-se procurar instaurar um clima de confiança em sala de aula, em que não cabem, por exemplo, os "testes-surpresa" para "pegar o aluno desprevenido". Se o aluno e o professor trabalham em colaboração mútua, eles se vêem como aliados, não como ameaça. Então, também se entendem os erros e as tentativas como partes do processo de aprendizagem e conscientização, além de incentivo à interação constante, com o discurso do professor voltado para a orientação.

Em consonância com essa visão, está a ideia de que ser justo não significa dar exatamente o mesmo teste ou tarefa para todos os alunos. Ao contrário: é preciso levar em conta que diferentes alunos têm interesses, compreensão, motivação, vivência e envolvimento também diferentes em relação a determinados tópicos e disciplinas.

Ao professor, não se restringe mais a tarefa de só ensinar conteúdos. A ele, cabe propor desafios e, ao mesmo tempo, dar os instrumentos ao aluno para lidar com eles, enfatizando o desenvolvimento de suas habilidades ou estratégias, tanto diretas quanto indiretas.

Avaliação em Educação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, Cenpec, nº 3, p. 148-149, primeiro semestre 2007.

À avaliação escolar, como acompanhamento do processo de aprendizagem, incorporam-se três finalidades básicas: diagnosticar o que está sendo aprendido, promover intervenções para adequar o processo de ensino à efetividade da aprendizagem e avaliar globalmente os resultados ao final do processo para conferir valor ao trabalho realizado.

Para que a avaliação cumpra com essas finalidades é fundamental:

- Conhecer as características que constituem a identidade do grupo de jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Fundamental, considerando o contexto escolar e extraescolar em que vivem.
- Conhecer a atuação desses jovens nos tempos e espaços da escola e de outros contextos, identificando as estratégias que mobilizam para atender às demandas de ambos.
- Conhecer a trajetória escolar desses jovens.
- Identificar potencialidades e encorajar os jovens a se dedicarem à aprendizagem, ancorados por suas concepções e hipóteses sobre os objetos de ensino.
- Identificar as dificuldades dos alunos e planejar atividades que, efetivamente, os ajudem a superá-las.
- Propor metas e indicadores para acompanhar, efetivamente, o processo de aprendizagem desses jovens.
- Dispor de estratégias e instrumentos de avaliação que permitam verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado ou se é necessário retomar conteúdos e criar novas oportunidades de aprendizagem.
- Garantir, a cada aluno e a cada família, o direito de ser informado e de discutir sobre as metas de aprendizagem alcançadas em cada etapa de estudo e sobre os avanços e dificuldades revelados no dia a dia.

Dentre os recursos pedagógicos de que o professor pode lançar mão para construir um processo de avaliação a serviço da aprendizagem destacam-se os registros reflexivos, como diários de bordo ou portfólios individuais e coletivos. Tais recursos permitem que os alunos expressem, oralmente e no papel, seu modo de ver e sentir, seus pensamentos, associações, questões e provocações que considerem mais significativos. Favorecem, ainda, o exercício da escrita e a capacidade de escuta; estimulam a percepção sobre o que acontece no grupo, sobre a dinâmica do trabalho, sobre o modo de ver e de sentir dos colegas e seus principais questionamentos.

São registros que aportam informações para que o professor torne a aprendizagem mais orientada e que os *inputs* fornecidos pelos alunos efetivamente interfiram na condução de sua prática pedagógica.

Também, é uma forma de detectar dificuldades de aprendizagem, de promover aprendizagem autônoma, de encorajar alunos a estabelecerem conexões entre o que aprendem na escola e as ações que empreendem em outros contextos, criando uma interação mais forte e eficiente dentro da sala de aula, entre aluno e professor e entre os próprios alunos.

Vale lembrar que, além de textos, os registros reflexivos podem conter desenhos, recortes, fotos. O registro fotográfico é um instrumento que auxilia a prática da observação e pode funcionar como estímulo para produzir textos orais e escritos, documentar eventos e registrar construções tridimensionais, sendo um valioso instrumento para capturar a vida na sala de aula e documentar o processo de aprendizagem.

Outra forma de avaliar consiste em usar não apenas as fontes planejadas, orientadas pelo professor e presentes na rotina da sala de aula, como também produções escritas, experimentos, demonstrações, questões abertas, testes, etc; bem como observar fontes primárias, atividades produzidas espontânea e individualmente pelos alunos, sem o auxílio do professor ou de colegas. Escritas espontâneas de bilhetes, cartas, listas, outros escritos, registros numéricos, desenhos, esquemas são produções originais que evidenciam reais aprendizagens.

Avaliação externa

Nos últimos anos, o MEC e os sistemas estaduais e municipais de educação iniciaram um movimento com potencial para reunir diferentes olhares em torno da situação do ensino básico. Em que pesem as polêmicas opiniões sobre as avaliações externas, é fato que elas oferecem indicadores educacionais (a cada rede de ensino, a cada escola e a cada aluno e família) e informam em que etapa ou nível de ensino estão os alunos de cada escola pública do país. Portanto, assumem um papel de destaque em uma sociedade democrática.

Com a cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em torno de 98%, o direito à educação, consagrado na Constituição Federal de 1988, é cada vez mais compreendido como o direito de aprender. Visto desta forma e considerando que os alunos brasileiros formam um coletivo constituído nas suas esferas federal, estadual e municipal, é legítimo que a sociedade tenha o direito de saber como está cada um desses sistemas em relação ao todo.

Também é fato que todo aluno tem o direito de ser avaliado individualmente e, por isto, as avaliações produzidas no interior de cada escola são mais importantes do que as avaliações externas, uma vez que dialogam com as condições particulares de ensino-aprendizagem de cada grupo e permitem acompanhar e interferir no processo com maior agilidade.

Ao se apropriarem das informações que as avaliações externas oferecem, os educadores têm a chance de articular esses resultados com os das avaliações por eles produzidas. A aposta é que essa articulação possa ser produtiva para reorientar intervenções pedagógicas em busca da melhoria da aprendizagem de nossos alunos.

A Prova Brasil é uma pesquisa, em âmbito nacional, com a finalidade de levantar informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos de cada unidade escolar dos sistemas educacionais públicos do país. Consiste em um teste elaborado a partir de descritores que integram as Matrizes de Referência das áreas do currículo. Na Prova Brasil, as matrizes são o referencial curricular do que será avaliado em Língua Portuguesa e em Matemática, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Tais matrizes conferem legitimidade ao processo de avaliação, informando o que será avaliado. Entretanto, elas não englobam todo o currículo escolar, mas indicam recortes do que é possível avaliar por meio de um teste e que, ao mesmo tempo, são representativos do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. As matrizes da Prova Brasil foram construídas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em ampla consulta nacional aos currículos elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

A Prova Brasil na escola

Equipe do Cenpec

Os resultados da Prova Brasil precisam ser analisados pelas escolas, em função das metas de aprendizagem definidas em seus projetos pedagógicos. Para tanto, é fundamental centrar a reflexão mais na interpretação dos níveis de aprendizagem do que nas médias obtidas em Língua Portuguesa e Matemática.

Investigar o percentual de alunos da escola que não está nos níveis desejáveis de aprendizagem; a quantidade de alunos dos níveis mais altos; as alternativas para fazer com que os alunos passem de um nível a outro é refletir e discutir coletivamente questões fundamentais – onde estamos e o que é preciso modificar/incluir/consolidar no projeto pedagógico para garantir, a cada aluno, seu direito de aprender.

A análise dos resultados obtidos por cada escola coloca para o conjunto de seus educadores questões fundamentais: o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado por eles? Por que os alunos não aprenderam? Onde está o problema: nos alunos, no professor, na escola, nas metas de aprendizagem da proposta escolar e/ou nas políticas educacionais adotadas? Que novas ações precisam ser empreendidas pela equipe escolar e pelos professores de cada turma? O que está funcionando e deve ser mantido?

Gestores responsáveis pelos sistemas e unidades escolares também podem prever momentos destinados ao estudo da Prova Brasil objetivando a melhoria da aprendizagem de todos os alunos da escola.

Antes e depois da aplicação da Prova é possível promover estudos e discussões coletivas em reuniões pedagógicas, abordando temas como relações entre ensino e aprendizagem, finalidades e organização da Prova Brasil.

Após a publicação dos resultados, pode-se propor: a análise coletiva dos resultados da escola para elaboração de um plano de ações de intervenção pedagógica que redimensione o projeto pedagógico a partir dos temas: a análise dos resultados da escola na Prova Brasil; ações a serem desencadeadas na escola em função dos resultados da Prova Brasil; monitoramento contínuo da aprendizagem.

A discussão sobre os resultados da Prova Brasil precisa extrapolar os limites das escolas para que toda a sociedade passe a se comprometer com a oferta de um ensino de qualidade para todos os estudantes brasileiros. É importante divulgar os resultados da Prova Brasil para que os pais possam saber:

- O que se espera que os alunos saibam ao final da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental.
- A média da escola e sua comparação com as médias municipal, estadual e nacional.
- A média da escola em Língua Portuguesa e Matemática.
- A proporção de alunos da 4ª e da 8ª séries em cada nível de aprendizagem.
- Como se explica o resultado obtido pela escola e o que se pode fazer para melhorá-lo.

As escolas brasileiras estão em momento privilegiado para fazer valer, de fato, o compartilhamento dos resultados das aprendizagens dos alunos com os pais. É importante que este princípio encontre periodicidade nas agendas escolares.

A regularidade desses encontros permite a construção de vínculos e pactos em torno do acompanhamento da aprendizagem dos alunos e da transparência na comunicação de encaminhamentos. Além disso, é um bom contexto para a escola orientar os pais a ajudarem seus filhos como lhes for possível.

Para refletir

Qual é a opinião da sua escola sobre o papel das avaliações externas? Essa visão é compartilhada pela maioria das escolas?

Considerando que as avaliações externas vieram para ficar, é legítimo e colaborativo buscar uma complementaridade entre estas e as avaliações internas?

Como isso pode acontecer ou já acontece na realidade de sua escola?

Como fazer da Prova Brasil uma aliada para o trabalho pedagógico?

Ampliar a avaliação

Conteúdos curriculares representam conhecimentos culturalmente construídos ao longo da história da humanidade. Sendo assim, são considerados instrumentos fundamentais para que o aluno possa conhecer melhor sua realidade e atuar nela e, por isso, precisam ser reconhecidos como importantes por alunos e professores.

No entanto, essas não são as únicas aprendizagens que a escola possibilita. A influência formativa da escola, para além dos aspectos essencialmente escolares, certamente proporciona aos alunos outros ganhos de aprendizagem, tão fundamentais quanto o desenvolvimento de capacidades e o domínio de conteúdos curriculares. Ensinar conteúdos cria possibilidades para desenvolver estruturas de pensar, de agir, de sistematizar a ação e atitudes em relação à realidade e à convivência social. Convivência, fluência comunicativa, circulação pelos espaços públicos, cidadania, participação e controle social, mundo do trabalho e das tecnologias digitais, de modo geral, são considerados pelos estudantes os maiores benefícios ofertados pela escola.

Assim, as avaliações escolares não podem se restringir ao desenvolvimento de competências relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e outros conteúdos curriculares. É condição primordial acompanhar avaliativamente o aluno no seu desempenho mais amplo, da socialização, da convivência, da busca e realização de interesses e potenciais. Com isso, a avaliação acaba tendo implicações políticas e éticas que ultrapassam o caráter eminentemente pedagógico. Professores e alunos precisam estar cientes dessas implicações.

Para refletir

Como a escola pode observar e promover novas aprendizagens?

Para além das aprendizagens prescritas no currículo, que outras a escola efetivamente pode promover com os estudantes?

Que processos e estratégias podem ser mobilizados para proporcioná-las?

Como se avalia o desenvolvimento dessas aprendizagens pelos alunos?

Como articular na avaliação aquelas consignas de Jaques Dellors: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver?

A construção de um caminho para reverter a situação de fracasso e abandono em que se encontra grande parte dos alunos de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Fundamental tem levado educadores a uma profunda reflexão sobre a avaliação praticada nas escolas, em grande parte responsável pela situação de "exclusão" em que esse grupo se encontra.

É preciso assumir o compromisso de superar a exclusividade da avaliação centrada numa "hierarquia de excelência", que decide o êxito ou fracasso escolar com base em resultados obtidos em provas ou testes, e ampliar a experiência da avaliação voltada para uma regulação mais individualizada e contínua dos processos de aprendizagem. Uma prática de avaliação que faça do diálogo o elemento de reflexão e colaboração entre e com professores, alunos e famílias.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N.; MANSUTTI, M. A. (Orgs.). *O papel da avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo, Programa Sesc Ler, 2009. (mimeo).

BARLON, M. *Avaliação Escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília. MEC, 2007.

_____. _____. *PDE/Prova Brasil:* Plano de Desenvolvimento da Educação; ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: MEC, 2009.

CECCON, C. *Conflitos na Escola: modos de transformar*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

CENPEC. Avaliação em Educação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, Cenpec, n. 3, primeiro semestre 2007.

ESTEBAN, Maria Tereza. A dimensão reflexiva da avaliação.Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cfc/arquivos/File/Grupo%20de%20Estudo%20Arte/LEM/3encontro.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Avaliar para crescer. *Nova Escola*, São Paulo, n. 138, dez. 2000. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e avaliacao/avaliacao/avaliar-crescer-424587.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2009.

HADJI, A. *A avaliação, regras do jogo:* das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora,1994.

PERRENOUD, P. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUEZ, J. G. *Evaluatión em Matemáticas:* una integración de perspectivas. Madri: Síntesis, 1997.

2.4 Perfil do educador para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular da Rede Pública

Washington Carlos Oliveira[17]

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (Paulo Freire)

Assim como todos os demais aspectos que envolvem o processo educativo, a definição do perfil do educador que conduzirá a aprendizagem de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental regular da Rede Pública está diretamente relacionada com a concepção de educação predominante no grupo proponente. Portanto, é importante assumir que a reflexão apresentada a seguir está ancorada numa visão da educação como direito de todos, destinada à consolidação de uma democracia participativa cujos processos de aprendizagem buscam a construção de um currículo contextualizado e inclusivo e que, ainda, investe na valorização do diálogo entre conhecimentos produzidos dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o perfil necessário para o professor que irá trabalhar, ensinar, aprender e conviver com jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental está subordinado à caracterização do público juvenil que frequenta nossas escolas. Há vários jovens e várias experiências juvenis. Quem são eles, de onde vêm, onde estão, qual a sua trajetória, qual o projeto de futuro, qual a relação com o mundo do trabalho, são algumas das questões que perpassam a compreensão das identidades juvenis. No caso daqueles jovens que se encontram em defasagem em relação à idade escolar, além das questões anteriores, são agregadas especificidades histórico-sociais que determinam: sua retenção no ensino fundamental; seu encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos; ou mesmo seu abandono/expulsão do ambiente escolar. São milhões de jovens a desafiar a sociedade, em geral, e o Estado, em particular, a fazer valer o preceito constitucional (Emenda Constitucional Nº 59, de 2009) de garantir o ensino obrigatório para a faixa de etária de 04 a 17 anos como direito público subjetivo.

Direito de todos *versus* elitismo

É necessário reconhecer que a garantia constitucional ao afirmar a educação como direito de todos, apesar de estar sendo gradativamente ampliada, ainda não está ple-

[17] Doutor em Educação, ex-diretor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

namente concretizada, posto que é parte integrante do jogo de forças sociais para tentar direcionar o projeto de consolidação da nossa democracia. Cotidianamente, a frequente tensão decorrente desse jogo de forças sociais está ancorada no histórico de patrimonialismo, autoritarismo e elitismo da sociedade brasileira – prioritariamente, o que está em jogo é a concepção predominante de como o bem público deve ser gerido e em benefício de quem.

É nesse contexto que a opção de identificar a educação como um direito de todos está associada a um projeto de sociedade plural, inclusiva, participativa e que assume como sua tarefa prover os meios de superar os desequilíbrios históricos, socialmente construídos, e até então considerados "naturais". Quando um projeto educacional se compromete, explicitamente, com tal projeto de sociedade, seus integrantes assumem o desafio de desconstruir uma visão verticalizada e fragmentada sobre a relação ensino-aprendizagem e, simultaneamente, contribuir com a construção dos procedimentos e mecanismos de contextualização e integração da diversidade social – superando o anestesiamento histórico que buscava ignorar as necessidades específicas de crianças e jovens, principalmente aqueles dos setores populares.

Lamentavelmente, é forçoso reconhecer que ainda há o predomínio de uma prática pedagógica subordinada à visão verticalizada, autoritária e separatista que desqualifica os setores populares, não reconhecendo seus membros como sujeitos de direitos com plena capacidade de aprendizado, desde que não lhes seja impedido acessar o conhecimento. Dado o enraizamento e complexidade dos mecanismos que dificultam o acesso ao conhecimento, a solução para tal desafio só acontecerá em articulação com os demais segmentos participantes da escola e que se interessem pelas mudanças relacionadas à concepção autoritária de educação e à consequente atitude preconceituosa em relação aos jovens dos setores populares, nitidamente a maioria dos que estão em nossas escolas públicas.

Decorrente do conflito inerente ao jogo de forças sociais que discrimina certas parcelas da juventude, junto as quais predominam atitudes preconceituosas, tenta-se rotular e classificar uma parte de nossos educandos como "destinados" ao fracasso escolar, violentos e incapazes de amadurecerem ou desenvolverem talentos. Em contrapartida a esse prognóstico, não é incomum que encontremos explosões de tensão e medo entre alunos e professores. Urge compreender que não há fracasso, violência ou incapacidade dissociados do contexto que os produzem. A precarização das condições de trabalho e convivência pode agravar esses ambientes, adicionando névoas ao item basilar para o processo de transformação desse quadro: ampliar, aprofundar e assumir o desafio de consolidar a concepção de educação como direito de todos.

Especificidades do perfil

Mesmo em um âmbito geral da educação, o reconhecimento dos conflitos citados é uma das condições necessárias para buscar sua superação. Entretanto, quando o foco recai sobre o público de 15 a 17 anos que está no Ensino Fundamental, a natureza dos conflitos citados avoluma-se, exigindo um perfil apropriado de educador para construir o suporte adequado para lidar com os principais condicionantes que determinam a predominância da distorção idade-série.

Tomando como referência os demais itens desse documento que apontam reflexões sobre processos de aprendizagem, organização de tempos e espaços, avaliação e orientações legais e financiamento para suporte a uma proposta de política pública para essa faixa etária no ensino fundamental, quais as principais características necessárias à construção do perfil desse tipo de educador?

Para contribuir com as reflexões, apresentamos algumas características agrupadas em três tipos de perfil: pessoal, acadêmico e comunitário.

Perfil pessoal

- Optar por participar do coletivo de profissionais que construirão/adaptarão/manterão uma proposta curricular específica para esse público, em articulação com os demais coletivos do ambiente escolar;
- Optar por investir no esforço de converter limites em potencialidades, pelo cuidado, pelo afeto, pela disposição de incluir os erros como elementos de aprendizados.

Perfil acadêmico

- Ter formação acadêmica ou em serviço que considere as experiências e formas de vida próprias à juventude;
- Cooperar de forma crítica e competente na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Construir uma prática dialógica que busque diversificar os espaços, tempos e processos escolares, considerando os saberes previamente construídos como conteúdos fundantes na busca de conexão com o patrimônio cultural, científico e histórico da humanidade;
- Direcionar os esforços para elevar o nível de conhecimento e de convivência dos educandos, promovendo a interdisciplinaridade, contextualizando os referenciais e os processos de avaliação;

- Incluir a Educação Popular (que não dissocia formação técnica, política e social) como um dos aportes teóricos que estabelecem relações entre a realidade desses sujeitos, os grupos sociais aos quais pertencem e as possibilidades de intervenção nessa realidade;
- Estimular o exercício de múltiplas linguagens, dando ênfase às expressões artísticas da cultura local e dos grupos populares (internet, teatro, cinema, vídeo, celular, poesia, música, dança, lúdicas, corporais, revistas, jornais...).

Perfil comunitário

- Buscar conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens (a troca de expectativas mútuas entre o professor e a turma pode ser um dos pilares na formação de parcerias consistentes);
- Participar, conhecer e entender os Movimentos Sociais que se organizam em prol de conquistas para os jovens, principalmente dos setores populares;
- Compreender e respeitar de maneira inclusiva a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, necessidades especiais, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- Apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos.

Formação dos Educadores – Ação Reflexiva e Aquisição de Conhecimentos

Com base no perfil a ser construído é que o Estado deve investir na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores(as) de jovens de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental. O professor deve fazer uma escolha clara pelo trabalho com esse tempo humano, garantindo a continuidade da prática pedagógica desenvolvida nesta oferta de educação básica, considerando as especificidades do público ao qual se destina.

Sabemos que são poucos os profissionais que já agregam o conjunto de características elencadas acima; por isso, é necessário um vigoroso investimento na área de formação, explicitamente associado à concepção de educação enquanto direito de todos, voltada para a singularidade desses jovens e para a construção de uma organização curricular que busque superar a tradicional fragmentação que tem dificultado um percurso escolar digno. É nessa concepção que a contextualização e a articulação das áreas de conhecimento precisam

entrelaçar-se com uma avaliação processual e de acompanhamento recíproco, envolvendo técnicos dos órgãos centrais, dirigentes escolares, professores e demais segmentos da comunidade escolar. Reconhecidamente, é um processo lento e difícil, porém possível, necessário e urgente.

Para Refletir

Leia atentamente, com o conjunto de seus colegas, um dos artigos da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Ele discute a atribuição educativa dos professores.

"Art. 13. Os docentes incubir-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 alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar 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". (LDB 9.394/96).

Você conhecia essas atribuições legais de sua profissão? O que acha delas?

Se tivesse que organizá-las por ordem de importância, tendo em vista a situação dos jovens que estão em defasagem série/ano/ciclo e idade em sua escola, como faria?

Essas incumbências ou atribuições estão previstas e orientam os momentos de formação e planejamento na escola, o momento de trabalho coletivo?

Como podemos pensá-las em função de um novo programa educativo para atender jovens que por razões variadas não completaram o Ensino Fundamental?

Como relacionar as atribuições indicadas na LDB com as características agrupadas no perfil pessoal, acadêmico e comunitário indicado na proposta acima?

A formação contínua e em serviço

O processo de formação de educadores deve propiciar a mesma educação que se quer para os estudantes. Decorrem desse princípio pelo menos três orientações básicas: o ponto de partida para a formação desses agentes são os *saberes prévios dos professores*

e suas necessidades de formação; a estratégia para a aprendizagem docente é a *ação reflexiva* sobre as práticas que empreendem; e o produto da formação são as *propostas* elaboradas por eles e sistematizadas coletivamente, com o apoio de equipes gestoras da escola e outros pares.

O processo de formação, desse modo, é entendido como processo de aprendizagem. Se acreditamos que a educação dos jovens deva estar ligada às necessidades e aos interesses deste grupo, o mesmo princípio norteia a formação docente. Se assumirmos uma concepção ampla de educação, é preciso conhecer os professores, as realidades onde vivem, as concepções educativas que assumem, seus saberes, suas representações sobre os estudantes, a aprendizagem, as áreas de conhecimento, entre outros. O enfrentamento de situações-problema, nas quais eles possam expor e refletir sobre suas concepções, representações e ações pedagógicas é o motor das formações desencadeadas. Além disso, é por meio delas que os professores podem avaliar a necessidade de buscar novas informações e conhecimentos.

Outra estratégia importante desencadeada nos processos formativos é a ação reflexiva que envolve a investigação das situações de ensino que se oferecem. Ela requer método, disciplina, uma procura que se fundamenta em saberes e a interação entre pares e grupos. Esta é uma estratégia fundamental para desenvolver ações de formação permanente. Tem como foco a reflexão sobre a ação e a busca de informações e conhecimentos para superação de problemas enfrentados no fazer pedagógico.

As reuniões pedagógicas são oportunidades para que os professores falem sobre os estudantes, seus interesses, a prática de sala de aula, o planejamento, a avaliação, suas dúvidas, processos implementados e que obtiveram ou não sucesso, suas frustrações e até de suas vidas. Além disso, é o momento no qual eles explicam a razão de como realizaram atividades; analisam os resultados que obtiveram e apresentam a produção de seus estudantes; trocam experiências e refletem sobre elas; planejam novas atividades e estudam sobre temas e conhecimentos que necessitam para inovar e transformar sua ação.

A partir de estudos, leituras, seminários e debates, reelaboram-se modos de atuar, firmam-se acordos, definem-se metas que devem ser utilizadas coletivamente, observadas e avaliadas pelo grupo.

Trata-se de um processo de construção de conhecimentos e de elaboração de propostas pedagógicas. Tomam-se decisões sobre como agir; diagnosticam-se e avaliam-se necessidades de aprendizagem; buscam-se parcerias com outros colegas e profissionais; e define-se o que é preciso conhecer. O exercício da escrita tem como função registrar o percurso de

aprendizagem do grupo, os acordos firmados, orientações e princípios pedagógicos assumidos coletivamente.

No processo de formação até então desencadeado tem-se assistido a uma procura constante de alternativas para solucionar os desafios do processo de formação de que compartilham. O percurso que traçaram ruma para a formação de profissionais capazes de produzirconhecimentos, de analisar e avaliar suas práticas e ações.

Referências Bibliográficas

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia: Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida. Política de EJA da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC BA/ Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, 2008.

_____. _____. Proposta para a Educação Fundamental no turno noturno - Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC BA/ Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VÓVIO, C. L. e CORTI, A. P. Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007.

Capítulo 3

Marco Legal e Financiamento

3. Marco Legal e Financiamento

Neroaldo Pontes de Azevedo[18]

Apresentando

Trataremos aqui da legislação que rege o ensino fundamental, como direito público subjetivo, particularmente dos jovens de 15 a17 anos, o que gera dever para o Estado. Veremos como a legislação prevê possibilidades de formas diferenciadas, flexíveis e criativas de oferecer o ensino fundamental, no caso específico, para esses jovens que não o concluíram.

É importante conhecer a legislação e aplicá-la de uma forma correta. Mas isso ainda é pouco. O objetivo é firmarmos um compromisso de todos os agentes envolvidos com a educação, para transformar em prática um direito e um dever. Mesmo porque esse direito é fruto do esforço da sociedade, ou seja, vem sendo construído, passo a passo, por meio de embates, de lutas, de pressão, de organização. Isso envolve uma postura diferenciada dos gestores, dos professores, dos técnicos, enfim, de todos os profissionais da educação em relação aos jovens.

Eles podem ser agentes transformadores das suas vidas, da sociedade, do meio em que vivem e da própria escola em que estudam. Tomar como desafio apoiar os jovens de 15 a 17 anos que não terminaram o ensino fundamental não é um mero cumprimento de um mandamento legal. É, antes de tudo, um exercício de cidadania.

Educação: um direito de todos

A Constituição Federal, promulgada em 1988, logo no seu artigo 6º, apresenta a educação como o primeiro dos "direitos sociais" dos cidadãos brasileiros. No Art.205, o texto constitucional é mais direto ainda: "A educação, direito de todos..." No Art.208, § 1º, diz ainda a Constituição que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

A vigente Lei Nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no Art.5º explicita a educação como direito público subjetivo, fazendo referência direta ao ensino fundamental:

[18] Professor Aposentado da Universidade Federal da Paraíba e Consultor da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC).

> O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Antes disso, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, fazendo eco à Constituição Federal, também já apontara a educação como um direito, no Art. 53: "A criança e o adolescente têm direito à educação".

No dia 11 de novembro de 2009, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional nº 59, publicada no Diário Oficial da União, do dia 12 do mesmo mês e ano, que consolida o direito público subjetivo para a educação básica (educação infantil, a partir dos quatro anos, ensino fundamental e ensino médio), estabelecendo a matrícula obrigatória na educação básica para o corte etário de quatro a dezessete anos.

Os jovens de 15 a 17 anos que não apresentam defasagem idade/série ou ano, poderiam estar matriculados no ensino médio regular, ou seja, quem começou o ensino fundamental aos 07 anos e concluiu aos 14 e quem começou aos 06 anos e vier a concluir aos 14, o caminho é matricular-se no ensino médio regular.

Quanto aos jovens de 15 a 17 anos, com defasagem idade/série ou ano, pela legislação atualmente em vigor, podem escolher entre as seguintes possibilidades para concluir o ensino fundamental, um direito que lhes é subjetivo:

1. Matricular-se no ensino fundamental regular, nas redes públicas estaduais ou municipais, conforme asseguram a Constituição e a LDB.
2. Matricular-se no curso de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo, nas redes públicas estaduais ou municipais, conforme prevê o Art. 38 da LDB.
3. Prestar exames supletivos, conforme o mesmo Artigo da LDB.

Registre-se que a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 23/2008 e a proposta de Resolução, da lavra da conselheira Regina Vinhaes Gracindo, propondo a elevação da idade mínima para 18 anos para a matrícula na Educação de Jovens e Adultos. O Parecer e a proposta de Resolução foram aprovados por unanimidade, mas duas declarações de voto manifestaram preocupação com os jovens entre 15 e 17 anos, os quais, uma vez homologada a Resolução, não mais poderiam, respeitado o período de adaptação, matricular-se na EJA e, modificada a LDB, não poderiam se submeter aos exames supletivos. A questão encontra-se em estudo, aguardando homologação – ou não – pelo Ministro de Estado da Educação.

Educação: dever do Estado

Todo direito gera um dever. E é assim que a Constituição Federal considera a educação. Voltemos ao Art.205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...

No que diz respeito ao ensino fundamental, etapa da educação básica, a Constituição define, no Art. 208, já modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009:

> 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, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A LDB, em consonância com o direito constitucional, anterior à Emenda Constitucional nº 59/2009, determina, com algumas diferenças, no Art.4º:

> O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O dever do Estado (entenda-se, Estados, Distrito Federal e Municípios) é de tal ordem que a Constituição vai mais além, no Art.208, § 2º:

> O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

E a LDB repete no Art. 5º § 4º:

> Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Registre-se que a LDB deverá ser adaptada ao novo texto constitucional, assim como o próximo Plano Nacional de Educação, a vigorar a partir de 2011, consolidando a obriga-

toriedade e a gratuidade para a educação básica, nos termos da referida Emenda Constitucional.

Observe-se ainda que o art.6º da EC nº 59/2009 admite uma carência na implantação das mudanças:

O disposto no inciso I do art.208 da Constituição Federal deverá ser implementado, progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

A oferta do ensino fundamental a jovens de 15 a 17 anos

Para os jovens de 15 a 17 anos que não terminaram o ensino fundamental pode-se, com base na legislação em vigor, oferecer uma escola que cumpra, efetivamente, os objetivos da educação previstos no Art.205 da Constituição:

> (...) pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A prioridade da oferta educativa, de acordo com a Constituição Federal, é o ensino regular:

- A educação básica pública atenderá prioritariamente no ensino regular (Art.211, § 5º).
- Oferta de ensino regular, adequado às condições do educando (Art.208, VI).

A LDB aponta grandes possibilidades de oferta diferenciada do ensino fundamental, o que pode ser aplicado aos jovens de 15 a 17 anos. Devemos prestar atenção ao direito à "garantia de padrão de qualidade" (CF Art.206, VII) e deveremos estar atentos às flexibilidades oferecidas, tais como:

- Valorização da experiência extra-escolar. (Art. 3º, X);
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Art. 3º, XI).

A legislação aponta, assim, para a oferta de outros tipos de experiências educativas, adequadas às especificidades da juventude:

> 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 (Art.4º, VII).

A Lei flexibiliza a forma de matrícula na escola, respeitando o nível de conhecimento já adquirido. Vejamos:

> Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (Art.5º, § 5º).

Para isso, a LDB garante que a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, poderá ser feita

> 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. (Art. 24, II, c).

Além do mais, a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (Art. 24, V, b).

As flexibilidades oferecidas pela legislação apontam no sentido de se levar em consideração os valores dos jovens, suas vivências, seus conhecimentos acumulados, sua criatividade e a expectativa em relação ao mundo do trabalho. A classificação de que fala a LDB permite à escola, mediante avaliação - que pode ser individual - verificar o grau de conhecimento do jovem e autorizar a matrícula na série, ano ou ciclo correspondente ao seu nível de escolaridade, o que significará, sem dúvida, um respeito e um estímulo para que o jovem possa avançar em seus estudos, evitando-se, assim, ao máximo possível, a evasão da escola.

Uma escola assim deve estar enraizada no contexto social e na realidade cultural da juventude, conforme afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente:

> 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 a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (Art.58).

A inovação educativa e a criatividade pedagógica são fundamentais neste processo, ainda conforme o ECA:

> O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (Art. 57).

Citamos, também, o Plano Nacional de Educação que reafirma, em suas Diretrizes para o Ensino Fundamental, a busca de uma forma criativa e propositiva de educação, que pode ser oferecida aos jovens de 15 a 17 nesta etapa da educação básica:

> A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

Financiamento

A organização do ensino fundamental de forma diversificada, criativa, adaptada às condições dos sujeitos da educação, tem amparo legal, em todas as suas consequências. Assim é que, segundo a Constituição Federal, no Art.212, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, nunca menos de vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Medida Provisória nº 339/2006, que foi regulamentada pela Lei nº 11.494/2007. O FUNDEB - com vigência de 14 anos (2007–2020) - é um fundo especial de financiamento da educação básica, de natureza contábil e de âmbito estadual. É constituído de um conjunto de impostos já disponibilizados para os Estados e Municípios, reservando 80 % do total dos 25 % destinados à educação, acrescidos do correspondente a 10% da contribuição do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, a título de contribuição da União, a partir de 2010. A distribuição dos recursos é calculada com base no número de alunos da Educação Básica, conforme o Censo Escolar do ano anterior, matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, com pesos diferenciados e de acordo, ainda, com o custo-aluno, definido a cada ano. Do total dos recursos do FUNDEB, 60%, no mínimo, devem ser utilizados para a remuneração dos professores em efetivo exercício na educação básica e, no máximo, 40% nas outras ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme estão previstas no Artigo 70 da LDB.

Assim é que os alunos do ensino fundamental de 15 a 17 anos constarão do Censo Escolar na série/ano/ciclo em que se matricularem, contando, portanto, para o cálculo do FUNDEB. Da mesma forma, terão direito a transporte, alimentação escolar, livros e aos demais programas para os alunos do ensino fundamental. O artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal, na redação dada pela recente EC nº 59/2009, preconiza 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.

Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Governo Federal, poderá beneficiar, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), as escolas que optarem por fazer um atendimento diferenciado para jovens de 15 a 17 anos que não tenham ainda concluído o ensino fundamental.

Concluindo

Para a construção e consolidação de uma proposta diferenciada, as questões do currículo, da metodologia, do perfil do professor, das ações complementares, além de outras, serão examinadas, também à luz do marco legal, levando-se em consideração as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais.

A participação efetiva das redes estaduais, distrital e municipais de ensino, particularmente das escolas, assim como o exercício do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, são decisivos para a garantia desse direito subjetivo. É imprescindível o envolvimento dos jovens, através da escuta de suas vozes, pois para eles é que essas ações estão sendo pensadas e propostas.

Referências Bibliográficas

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

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Desenvolvimento da educação Básica (FUNDEB). *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 20 dez. 2006.

_____ . Constituição (1988) Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Consolida o Direito Público subjetivo para a educação básica. *Diário Oficial da União.* Brasília: Congresso Nacional, 12 nov. 2009.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1900. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Coletânea de Legislação da Presidência da República.* Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Coletânea de Legislação da Presidência da República. Brasília:* Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Coletânea de Legislação da Presidência da República.* Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008. 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; Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diretrizes para a Educação Básica: portal MEC. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf

_____.____. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Brasília: MEC. Disponível em :http://pde.mec.gov.br/.

_____.____. *Plano Nacional de Educação – PNE.* Brasília: MEC/Inep, 2001. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>.

Capítulo 4

Iniciativas de aproximação com o mundo juvenil

4. Iniciativas de aproximação com o mundo juvenil[19]

Como vimos ao longo dos outros capítulos, é fundamental compreender como vivem e quem são os jovens – suas especificidades, as diferentes relações que constroem com o conhecimento e com a escola. Também é importante reconhecer que a instituição escolar vem passando por transformações que alteram sua identidade e sua função social.

Com base nessas informações, muitas instituições de ensino têm lançado mão de experiências que apontam para a capacidade da escola desencadear processos de mudança, produção de novos sentidos e ressignificação do espaço escolar. Neste capítulo, registramos algumas dessas experiências, realizadas em instituições estaduais de ensino médio (exceto uma, a escola municipal Cora Coralina, que atua com turmas de suplência do ensino fundamental).

Em comum, essas experiências buscam fortalecer os canais de interlocução entre os diferentes integrantes da escola, ampliar a participação dos alunos e melhorar o desempenho escolar. Muitas produzem novas estratégias educativas e novas relações interpessoais.

Mas as propostas variam quanto à natureza das intervenções: mobilização e participação dos estudantes, abertura para a manifestação de elementos da cultura juvenil, elaboração de novas estratégias de aula, mudança nas estruturas de gestão e no processo de tomada de decisão. Assim, pretende-se mostrar que não há um único caminho para a construção de uma aproximação entre a escola e o mundo juvenil, nem tampouco uma única dimensão para este trabalho.

Muitas vezes os caminhos se entrelaçam, como na experiência da Escola Custódio da Silva Lemos com o projeto Clube do Jornal. Inicialmente, a motivação era melhorar a expressão escrita dos alunos. Mas, além de conseguir avanços nesse sentido, a iniciativa também provocou maior participação e mais voz ativa dos estudantes. Aliás, o bom resultado em termos do uso da escrita talvez se deva justamente à sua relação com a ampliação da voz dos alunos, possibilitada pelo jornal.

Outro exemplo de entrelaçamento diz respeito às atividades culturais na escola, que podem suscitar uma busca dos estudantes por mais leitura e conhecimento histórico a respeito de expressões artísticas de seu interesse, como, por exemplo, o *hip hop.*

[19] Texto de autoria de Ana Paula Corti e Raquel Souza da obra Diálogos com o mundo juvenil – subsídios para educadores, publicada pela Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo, 2005, cujos direitos foram cedidos ao MEC para inserção no presente "Caderno de Reflexões".

Nosso intento não é fornecer um conjunto de receitas capazes de indicar modelos prontos e replicáveis. A amostra aqui apresentada não é resultado de uma pesquisa exaustiva (foi escolhida a partir de nosso conhecimento prévio) e não reflete toda a diversidade de experiências existentes no país.

Apesar de serem bastante circunscritas, essas propostas cumprem o objetivo de levantar questões e dar visibilidade a um campo de experimentações emergente, que busca construir caminhos no sentido de ressignificar a escola a partir de um melhor conhecimento e maior aproximação com o jovem e suas peculiaridades. Esta abordagem ainda é pouco utilizada, tanto no campo dos projetos voltados à escola, quanto nas políticas públicas de educação.

A tônica das políticas tem sido, de maneira geral, a incorporação de atividades culturais diversificadas no prédio escolar. Sua motivação é de dupla natureza: ora as atividades culturais são tidas como a expressão de uma cultura jovem com a qual se deseja interagir, ora são vistas como uma forma eficiente de ocupar os jovens, retirando-os da ociosidade. Estas duas motivações demonstram visões de juventude bastante opostas, e é preciso se perguntar qual delas está na base das ações.

Muitas vezes, essas iniciativas se restringem aos finais de semana, tendo pouca relação com o processo pedagógico. Embora as práticas culturais sejam uma dimensão a ser considerada, não é a única, e provavelmente não seja a mais importante. Como veremos, há outros aspectos a serem levados em conta: a gestão escolar propriamente dita, os canais de participação internos e as mudanças pedagógicas em sala de aula.

Assim, as iniciativas aqui reunidas encaram a condição juvenil como um processo indissociável da identidade de estudante, reforçando a necessidade de enriquecer a própria concepção de estudante jovem como sujeito que tem papel ativo no seu processo de escolarização, capaz de participar e atuar nos espaços escolares. Nessa ótica, a escola é vista como espaço que promove o autoconhecimento, a ampliação do universo cognitivo e cultural dos sujeitos e sua capacidade de exercer a cidadania, sem negar a condição juvenil que lhe é inerente. A aposta é no diálogo, na escuta e na negociação como instrumentos essenciais de uma escola que não abre mão de suas responsabilidades com o conhecimento, mas que não nega os sujeitos concretos que pretende formar.

Dividimos os relatos das experiências escolares em quatro tópicos: gestão escolar aberta à participação juvenil, múltiplos caminhos para a participação, o jovem no centro do currículo: novas práticas em sala de aula, e atividades diversificadas na escola. Estamos cientes de que tal divisão cumpre função didática, pois nos permite explorar melhor dimensões importantes do cotidiano escolar, embora possa limitar a visibilidade do impacto das experiências que, cada uma a sua maneira, atuam sobre todo o funcionamento da escola.

4.1 Gestão escolar aberta à participação juvenil

A gestão democrática da escola pública é prevista na Constituição brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta última diz, em seu artigo 14, que "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".

No entanto, apesar do contexto favorável aberto pela lei, a democratização efetiva da escola continua sendo um desafio. A existência de premissas e de espaços decisórios coletivos (como os conselhos de escola e associação de pais e mestres) não tem garantido, muitas vezes, a efetivação de práticas democráticas no interior das escolas. Na maioria das instituições, opera uma organização verticalizada e burocrática, na qual as competências e responsabilidades são compartimentadas: o diretor manda, o professor dá aula e o aluno estuda e obedece.

Para o ensino médio, a necessidade da gestão democrática, da tomada de decisões coletivas e da partilha de responsabilidade é ainda mais preponderante, tendo em vista que os jovens aos quais se destina o processo educativo encontram-se em um momento em que a noção de participação na vida pública está sendo constituída. Experimentar a capacidade de influir no destino de sua escola é experimentar e testar também a sua capacidade de influir em outros espaços da vida pública. Além disso, a participação dos jovens nos processos decisórios da escola deve ser vista como direito e possibilidade de partilhar com maior horizontalidade os pressupostos e rumos do processo de aprendizado no qual estão imersos.

Uma educação democrática não pode prescindir do diálogo aberto com os jovens. Ele é indispensável em todas as instâncias, a começar pela formulação das políticas públicas de educação. É preciso abrir espaços para que os jovens possam discutir suas necessidades educativas e partilhar decisões a seu respeito.

4.1.1 Escola Filomena Matarazzo: a experiência do conselho de classe participativo

A Escola Estadual Filomena Matarazzo tem se tornado uma instituição respeitada pela comunidade da Zona Leste de São Paulo. Perto de completar 30 anos, a instituição atua como parceira de diferentes movimentos sociais e integra espaços importantes de debate. É o caso do Fórum de Educação da Zona Leste, constituído por escolas, grupos juvenis e associações

de bairro que lutam por melhores condições de educação na região. Também vem testando uma série de experimentações, que vão desde a abertura da biblioteca para os moradores do bairro de Ermelino Matarazzo, onde funciona, até a criação de uma emissora de televisão, gerida de maneira autônoma pelos jovens.

Com pouco mais de 3 mil estudantes, todos matriculados no ensino médio – portanto, em sua maioria jovens – a escola resolveu levar para seu cotidiano o que aprendeu nas ruas, assembléias e fóruns: as práticas democráticas. Assim, implantou o Conselho de Classes Participativo e, mais recentemente, o Planejamento Participativo. A partir destas iniciativas tem-se garantido o envolvimento, sobretudo dos alunos, na tomada de decisões e na elaboração de Plano de Gestão da Escola, que deixa de ser fruto da decisão solitária da diretora ou, então, de um grupo de professores.

A experiência do Conselho Participativo foi iniciada pelo envolvimento dos estudantes nas reuniões dos Conselhos de Classe, em 1999. Isto atendia a uma proposta da direção da escola de criar mecanismos de integração dos jovens aos processos de decisão. No começo, a participação dos estudantes (os representantes de classe) esteve restrita à mera audição daquilo que era discutido no conselho. Tal presença, no entanto, já provocava mudanças no procedimento dos profissionais que participavam do espaço. Eles passaram a respeitar mais os estudantes, como conta a diretora Célia Giglio:

> *"Com a presença dos estudantes nos conselhos, os professores sentiram-se mais responsáveis nas críticas feitas aos alunos. Longe dos alunos, os professores se referiam a eles de qualquer forma. A participação dos estudantes fez com que a conversa nos conselhos ficasse menos doméstica e mais profissional. O conselho, antes da participação deles, era um momento de muita crítica aos jovens. Era onde aparecia o comentário maldoso, como 'aquela menina do fundo que sai com todo mundo' ou 'aquele do cabelo espetado'".*

Os alunos ouvintes, por sua vez, passaram a informar seus colegas a respeito do que fora discutido nas reuniões e, insatisfeitos, pediram que lhes fosse permitida uma participação mais ativa no conselho a partir daquela data. Reivindicaram também a possibilidade de se organizarem previamente com seus pares para esse momento. Questionaram ainda o sentido do encontro, uma vez que os Conselhos de Classe tinham a finalidade de avaliar apenas os alunos e não toda a escola.

Tal demanda suscitou algumas indagações dos profissionais da escola: Como organizar a fala dos alunos? Como garantir a participação de 3.300 e/ou sua representatividade? Como legitimar sua fala? Os estudantes não possuem uma tradição de organização coletiva, de

participação e de discussão; então, esse processo não deveria promover uma aprendizagem?

As respostas da instituição para estas questões foram encontradas, com o envolvimento dos professores, a partir da definição de que os conselhos deveriam ser momentos avaliativos e orientadores do trabalho pedagógico. Compreendendo que a avaliação também é um momento de aprendizagem e de disponibilização de conhecimentos produzidos pelos alunos, não fazia sentido que ela fosse realizada em apenas um dia, e num dia não-letivo. Assim, optou-se por realizar o Conselho durante três dias, previstos no planejamento pedagógico.

A questão passou a ser, então, a de qual metodologia utilizar nesse processo participativo. Para a equipe técnica da escola (direção, vice-direção e coordenadores pedagógicos) era importante dispor de materiais que possibilitassem inferir os resultados do trabalho pedagógico; garantir a participação de todos; assegurar que os estudantes falassem e fossem ouvidos, sem censura; e conseguir ainda produzir planos de ação, com o envolvimento do conjunto da escola na melhoria das questões apontadas como problemáticas. A diretora da escola comenta:

> *"Os estudantes estão acostumados com um procedimento bastante autoritário, em que todo mundo na escola é autoridade, menos eles. Cabe aos alunos apenas obedecer à ordem – ou transgredi-la – sem processos de decisão e responsabilidades compartilhadas. Isso também faz parte da cultura do professor que acha que o diretor manda e acabou. Isso, de certa forma, protege e tira responsabilidades de todos com relação ao conjunto da escola. Com o conselho e, posteriormente, com o planejamento participativo, essa cultura tem mudado aos poucos. Os professores que chegam à escola, assim como os novos alunos, já são inseridos nesta nova dinâmica".*

A diretora procurou o que pudesse contribuir na construção da metodologia do Conselho de Classe Participativo. Encontrou dinâmicas e propostas de condução de reuniões em um material dirigido a jovens para tratar do uso abusivo de drogas, por meio de jogos, brincadeiras e pesquisas que culminavam com momentos de discussão e redação de propostas. A equipe técnica resolveu, então, adaptar as dinâmicas para promover debates sobre a participação democrática e os problemas da escola.

Na versão adaptada desta metodologia para o Conselho de Classe de 2002, por exemplo, foi produzida uma tirinha ilustrada a respeito das inquietações de uma professora de ensino médio, que constata que um de seus alunos, tido como indisciplinado, ainda não é letrado. O que fazer? Como proceder? Quais as informações e fontes a serem buscadas para a reso-

lução desse problema? No percurso para a resolução de um problema da escola fictícia, os estudantes iniciaram a discussão de uma escola que é real, a Filomena Matarazzo.

O Conselho de Classe Participativo é trabalho que mobiliza muitos esforços e que altera o cotidiano da escola. Muitas pessoas transitam pelos corredores, os alunos ganham acesso a documentos, como as tarjetas de notas e prontuários. A circulação deles também é bastante grande: estão no pátio fazendo dinâmicas e pesquisa de opinião; ou na direção, solicitando papel, linha e agulha (no último conselho, os alunos, professores e equipe técnica produziram auto-retratos com pano).

Ao final, a avaliação produzida pelos estudantes aponta políticas que devem ser adotadas pela escola e algumas propostas para os três períodos. Todo material é encaminhado para os professores e posteriormente ao Conselho de Escola, que também conta com a participação dos jovens.

Com a consolidação do Conselho de Classe Participativo, o segundo passo dado para ampliar a participação dos estudantes foi envolvê-los no planejamento da escola – proposta que foi iniciada em 2001, solicitando-se a eles a formulação de proposições para informar o plano de gestão daquele ano. Nesse caso, o objetivo era fazer com que o conjunto dos atores da escola produzisse as metas e os objetivos da instituição.

Mais uma vez, a metodologia utilizada no planejamento foi fundamental. Para o envolvimento de todos os alunos, o processo teve início com atividades lúdicas. As turmas de primeiro ano, em 2004, produziram com massa de modelar imagens daquilo que esperam da nova escola: namoro, esporte, cinema e muitas aulas foram as representações mais frequentes. Os estudantes das demais turmas participaram de uma pesquisa, denominada "Raio X" que, além de informações sobre as expectativas dos alunos, também buscava identificar suas áreas de interesse. Com base nisso, os alunos passaram a levantar metas e propostas para a realização de suas expectativas. Depois tabulam todos os dados, que dão origem a gráficos e estatísticas.

A produção de cada uma das classes é reunida em relatórios de turma e entregues à equipe técnica da escola e professores, que organizam o documento final a ser apresentado ao Conselho de Escola, responsável pela aprovação do plano de gestão. Em 2003, por exemplo, os estudantes reivindicaram a ampliação do uso de espaços como o auditório e a sala de vídeo e a utilização de equipamentos como o rádio e a câmara digital durante as aulas.

A diretora conta, no entanto, que ninguém escamoteia, nesse processo, os seus interesses, para atender a aquilo que é de vontade dos alunos:

"As diferentes intenções e propostas são postas na mesa e discutidas pelo conjunto dos atores. A equipe técnica, a partir do seu planejamento, quer diminuir, em 2004, a evasão escolar. Os professores de cada área também definiram seus interesses: produzir saraus, campeonatos de futebol, excursão, ampliação do tempo destinado à aula de determinado conceito de Matemática, campeonato de Física, mostras etc. Os estudantes, por sua vez, têm também seus interesses e é interessante perceber que eles consideram aspectos que necessariamente não são levados em consideração do ponto de vista pedagógico. Por exemplo: este ano, muitas turmas apontaram a importância de melhorar o atendimento da secretaria, ampliando as horas de atendimento ao público e diminuindo o tempo de espera para a entrega de documentos".

Tanto o Conselho de Classe Participativo quanto o Planejamento Participativo têm se repetido semestralmente na escola, tendo produzido inclusive um contrato dos alunos sobre regras de convívio e estudo, reafirmado e revisto em todo início de ano letivo. Em1999 e 2000, a equipe técnica elaborou o formato das atividades de planejamento do corpo docente. Nos anos seguintes, 2001 e 2002, os professores e a equipe técnica passaram a elaborar, juntos, esse formato.

4.2 Múltiplos caminhos para a participação dos jovens na escola

Garantir a participação dos estudantes nos espaços de decisão da escola é fundamental para compreender o que os jovens possuem como expectativa em relação à instituição. Ao mesmo tempo, é uma forma de fazer com que a escola seja um espaço de vivência, de práxis democrática. E qual é o caminho possível para que isso ocorra?

Acreditamos que não há apenas um, mas vários caminhos. Há meios mais conhecidos de participação dos estudantes na escola, como o grêmio estudantil, mas há também outros, pouco considerados, como os representantes de classe e o próprio conselho de escola. Há ainda iniciativas que, por vias diferentes, ampliam a participação dos estudantes. Todos esses caminhos, no entanto, dependem de um posicionamento político da escola em querer se tornar um espaço mais democrático e mais participativo.

Para isso, não basta querer viver a democracia. É também necessário que todos aprendam juntos como se conquista essa condição e como devem se organizar, dentro de uma instituição complexa como a escola, a constituição de um grêmio ou as atribuições dos representantes de classe.

As diretrizes curriculares mais recentes afirmam a necessidade da escola trabalhar com temas caros à democracia, como a tolerância, o respeito à diversidade cultural, a ética e a solidariedade. Porém, mesmo que tenham sido incorporados ao currículo, pouquíssimas vezes tais temas se conectam a um processo prático de democracia interna nas escolas.

Muitos estudantes até sabem da existência do Conselho de Escola, mas será que conhecem de sua importância? Sabem que por meio desse espaço podem influir nas tomadas de decisão da escola? Há um momento específico, de caráter formativo, para que os jovens compreendam o que é representação política?

4.2.1 Escola Pastor Cícero Canuto de Lima: a experiência do grêmio estudantil

Em 2002, a professora Patrícia Cerqueira apoiou os estudantes da Escola Estadual Pastor Cícero Canuto, onde trabalhava como coordenadora pedagógica, a constituir um grêmio. A experiência se deu com a participação da escola no projeto Grêmio em Forma, uma iniciativa do Instituto Sou da Paz, em parceria com o programa Paz Nas Escolas, do governo federal.

A escola resolveu aderir à proposta do Instituto e a professora tornou-se uma grande apoiadora dos jovens interessados no assunto. Ela conta que seu interesse está relacionado à sua própria trajetória:

> *"Sempre simpatizei com os gremistas, porque na minha juventude também participava do centro cívico, que é o nome antigo que se dava para o grêmio estudantil. O grêmio é um espaço de construção do jovem. Sem ele, a escola só consegue viver de acordo com a cabeça de professores, de coordenadores e da direção. Além disso, é uma estratégia de inserção importante dos jovens no mundo político. É muito compensador ajudá-los a se organizar".*

A hipótese do projeto Grêmio em Forma é de que, nas escolas em que há o espaço do grêmio para a organização juvenil, os conflitos passam a ser negociados de forma democrática, diminuindo os problemas de violência.

Ao divulgar as oficinas que seriam realizadas com os jovens, cerca de 160 estudantes interessaram-se em participar. Na maioria das inscrições, os jovens destacavam acreditar que por meio do grêmio conseguiriam resolver questões como depredação, realização de atividades culturais envolvendo a cultura *hip hop* ou, simplesmente, melhorar a escola.

Dos 160 inscritos, foram selecionados 30 para participar do trabalho, de acordo com critérios de gênero, representatividade de séries e experiência de organização comunitária ou de grupo.

Foram realizadas oficinas com os estudantes sobre diversos temas: direitos humanos e cultura de paz; cidadania e participação; conceitos de democracia e democracia na escola; a importância e o papel do grêmio estudantil; estratégias de mobilização e mecanismos institucionais. Paralelamente, os estudantes, junto com o diretor e o coordenador pedagógico, organizaram o processo para a realização da eleição, que envolve a elaboração de um estatuto e de princípios, a formação de chapas, divulgação do processo eleitoral etc.

Durante este trabalho, o número de participantes da oficina teve uma grande redução. Apenas dez jovens permaneceram até o encerramento do processo de formação, que culminou com a realização de uma Assembléia Geral dos Alunos, promovida por esse grupo. Eles decidiram então instituir uma comissão pró-grêmio.

Um dos educadores do Instituto Sou da Paz, Thales Santos Alves, analisa essa redução:

> *"Entre o início e o fim, alguns estudantes afastaram-se. As oficinas aconteciam no período noturno. Então, muitos saíram porque não podiam ou não queriam fazer aquilo em outro horário que não fosse o letivo. Muitos se afastaram, também, porque descobriram que não tinham interesse naquilo. No final, ficou o pessoal realmente interessado, superdisposto para fundar o grêmio da escola".*

Foram criadas duas chapas gremistas: a União Jovem e a Do Balacobaco. Ambas possuíam alunos que participaram das oficinas. Teve início assim o processo eleitoral, concluído com a realização de um debate entre as chapas, nos três períodos de aula – uma estratégia muito valiosa de aprendizagem, como afirma Thales:

> *"Foi o momento mais importante e independente dos jovens. No debate eles apresentaram as propostas das chapas e tiveram que argumentar muito, fazer suas leituras sobre a escola e entrar em contradições. O auditório da escola estava cheio. A chapa União Jovem tinha como principal defesa a ideia de reabrir o laboratório de informática, enquanto que a Do Balacobaco, queria investir em iluminação, o que deu muita discussão sobre qual é a função do Estado e quais são as possibilidade e estratégias do movimento estudantil para pressionar o governo a melhorar as condições da escola pública. Foi muito bonito".*

Num primeiro momento, as manifestações dos estudantes são pouco organizadas. A professora Patrícia explica que isso tem a ver com a falta de experiência, mas também com a vontade de se

fazer ouvir e se respeitar, fomentada durante o processo de organização dos grupos e nas oficinas, que promovem debates calorosos. Aquilo que pode parecer só gritaria aos olhos de uns, é na verdade um processo de aprendizagem.

Com pouco mais de 500 votos, a chapa União Jovem venceu a eleição. A partir desse momento, era preciso colocar as ideias em prática e começar a interagir com os professores. Foi aí que começaram os conflitos. Patrícia comenta que valorizar essa participação juvenil nas escolas é uma decisão política, que tem de ser tomada coletivamente pelos professores e demais profissionais. Sem isso não é possível garantir o necessário espaço de autonomia dos jovens e nem respeitá-los como interlocutores.

A organização estudantil demanda muito apoio e diálogo dos estudantes com professores e membros da equipe técnica. Mas muitos professores acham bonita essa participação, desde que ela não acarrete mudança alguma para o seu cotidiano. Assim, envolvem-se muito pouco com o assunto, ora porque dispõem de pouco tempo (tomado pelas aulas), ora porque não vêem muito sentido em dispor de seu tempo para tal atividade.

Patrícia comenta a dificuldade que os estudantes têm de passar recados na sala de aula e saírem no período de aula para a organização de atividades planejadas pelo grêmio. Além disso, a escola não institui espaços específicos para que os jovens se encontrem – todas as salas são tomadas pelas aulas, a sala dos professores nunca está disponível, a sala em que são guardadas as cadeiras quebradas não pode ser desfeita.

Outra questão diz respeito à percepção da escola quanto ao sentido da participação dos jovens. Na medida em que esta não é compreendida como objetivo da instituição, a organização e o trânsito pela escola fora do horário de aula são vistos como arruaça por muitos profissionais. O tema da participação juvenil sequer é discutido nos espaços coletivos dos professores. Tampouco se transforma em atividade pedagógica. Patrícia comenta:

> *"Muitos professores encaram o grêmio como uma atividade destinada aos estudantes mais bagunceiros da escola. O que eles não percebem é que essa participação geralmente produz impactos muito significativos sobre a relação que o jovem estabelece com a escola e mesmo sobre seu interesse pelos saberes escolares. Não se leva em conta que ninguém nasce com práticas democráticas já internalizadas e de que a ação do grêmio, embora deva ser autônoma, demanda apoio e trabalho pedagógico".*

O grêmio encontrou dificuldade em influir na organização da escola e cumprir aquilo que havia proposto no período eleitoral. Reivindicavam uma sala para se organizar, mas depararam-se com os questionamentos dos professores. Em decorrência disso, os gremistas

passaram a encontrar uma oposição e uma contestação de amigos que questionavam os rumos da organização e sentiram-se mais fragilizados.

Com base nessa experiência, o Instituto Sou da Paz passou a oferecer, a partir de 2003, uma assessoria aos grêmios estudantis já constituídos e a mediar o diálogo entre jovens estudantes e professores.

Já a professora Patrícia – que não compõe mais o quadro da Escola Pastor Cícero – conseguiu espaço para realizar uma oficina com professores na escola em que está dando aulas agora. A proposta é fazer, nos horários do trabalho pedagógico coletivo (HTPC), atividades que levem os professores a constituir estratégias para estimular e viabilizar a participação dos estudantes, sem criar um clima hostil na escola, como explica Patrícia:

> *"Não adianta tratorar, ser autoritária e impor determinadas questões para professores e para os alunos. Isso inviabiliza o trabalho, cria indisposição entre os profissionais e não facilita a vida dos jovens. No entanto, é preciso ponderar os sentidos e obrigações da escola e produzir consensos em reuniões no conselho. O que a escola compreende como democracia e participação? Quais são os espaços de encontro dos estudantes, de organização e de autonomia? Tudo isso precisa ser decidido coletivamente".*

4.2.2 Fortalecendo o papel dos representantes de classe nas escolas Eulália Malta e Virgília Rodrigues

O projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, desenvolvido pela ONG Ação Educativa, fez uma parceria com as Escolas Estaduais Eulália Malta, de Embu das Artes (SP), e Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto, da Zona Oeste da cidade de São Paulo, visando desenvolver experiências capazes de tornar a escola um espaço mais significativo para os jovens. Entre as várias ações realizadas, foi organizado um trabalho de fortalecimento da representação discente. Em 2003, um total de 42 jovens representantes de classe do ensino médio das duas escolas participaram de oficinas para discutir a participação dos estudantes na vida das instituições.

A proposta envolveu uma negociação prévia com a direção, coordenação pedagógica e professores, a fim de que a iniciativa fosse efetivamente assumida pela equipe, que deveria estar aberta aos conflitos que poderiam surgir. Uma oficina seria o primeiro passo de um processo mais amplo, que teria seus maiores desafios depois, no estabelecimento de canais de diálogo e de uma rotina de comunicação entre representantes e seus representados, e entre os representantes e direção, coordenação e professores.

A oficina, com duração de 12 horas, estruturou-se nestes eixos: diagnóstico dos processos de eleição e participação discente no interior das escolas; discussão sobre democracia, gestão democrática e conceitos de participação; e, por fim, elaboração de propostas para o fortalecimento dos representantes.

Nos primeiros encontros foram levantados os motivos que fizeram os jovens assumirem o cargo de representantes, sua percepção no exercício do cargo e sua percepção do olhar de seus colegas de classe e dos membros da equipe técnica da escola. Em folhas de papel Sulfite de cores distintas, os estudantes responderam individualmente às seguintes perguntas: Como a coordenação e os professores vêem o representante discente? Como meus colegas estudantes vêem o representante? Como eu vejo o papel de representante discente? – as respostas foram socializadas e expostas em três quadros distintos.

É surpreendente a diversidade de caminhos e motivos que levaram, numa mesma escola, os jovens a serem representantes de sua turma: falta de opção de outros candidatos, gozação dos colegas, convocação da coordenação ou dos professores. Foram também variáveis para a indicação: ser inteligente aos olhos dos amigos ou do professor, ser comunicativo, ser um "cdf" ou um "nerd", dar um jeitinho em tudo, ser malandro ou ser amigo de todo mundo.

Além disso, variaram bastante os meios para a escolha dos representantes. Enquanto em uma sala houve eleição, na outra quem tomou a decisão foi o professor. Em outros casos, houve interferência do diretor, que decidiu, a partir de uma lista, quem seria o representante. De maneira geral, os jovens foram informados de que deveriam fazer a escolha de seu representante quase instantaneamente, num mesmo dia, sem tomar muito tempo, sem debate e sem discussões. Não perceberam, portanto, regras e procedimentos claros para o processo eleitoral ou para os motivos que os qualificavam a representar seu grupo.

Os estudantes desconheciam ainda a diversidade de caminhos e de significados para a representação, uma vez que não se conheciam e nunca haviam se encontrado para trocar experiências. Passaram, então, a discutir a importância de procedimentos mais claros e democráticos para a escolha dos futuros representantes. Debateram também o papel do representante discente, suas atribuições e funções.

Ser representante é ...

Uma pessoa que tem muita responsabilidade e quer o bem da classe.

Alguém especial.

Alguém normal, mas com mais responsabilidade.
Um exemplo da sala.
Uma pessoa que deveria ter um papel mais autoritário perante a sala.
Quem tem que aguentar a tudo e todos.
Quem tem que dar exemplo para a turma.
Quem dialoga pelos amigos.
Quem tenta melhorar a convivência do aluno com a escola
(professores, diretoria, coordenação)...
(Retirado de respostas de uma das turmas de representantes discentes).

Com base nesse diagnóstico, passou-se a construir uma nova ideia de participação e democracia. Ao invés de levar conceitos prontos, privilegiou-se o levantamento de ideias e o debate Depois das discussões, os estudantes montaram coletivamente uma definição de participação:

> "Colocar ideias em prática, respeitando e sendo respeitado pelo grupo. Unir – com outros respeitando a diferença. Para participar é preciso ser ativo, ter coragem e consciência".
>
> (dos representantes da Escola Eulália Malta).

> "Participação é tomar consciência das atitudes e maneiras de agir para melhoria do grupo que fazemos parte. É a possibilidade de dialogar, de conversar e de fazer acordos com diversas pessoas, reivindicar e interagir. Trata-se de uma forma de distribuir o poder, transformando as pessoas, tornando-as mais ativas e críticas. Num espaço participativo, todos possuem direito de elaborar, recomendar e reivindicar e não apenas aceitar o que lhes é proposto".
>
> (dos representantes da Escola Virgília de Carvalho Pinto).

Nos dois casos, a definição proposta para participação coloca o sujeito num papel de escuta, de negociação e de proposição. Restava saber, então, se os estudantes estavam dispostos a construir esta participação. De maneira geral, eles elogiaram bastante suas escolas e destacaram sua importância como espaço de sociabilidade, de encontro com a diferença e de aprendizado. Por outro lado, destacaram a apatia e a desmobilização de professores e alunos frente aos problemas, além do desrespeito generalizado no interior da instituição.

A percepção de sua importância, de um lado, e da necessidade de melhorá-la, de outro, foi o gancho encontrado para perceber as possibilidades de participação do representante na construção de uma escola mais democrática.

Essa discussão fez os estudantes denunciarem algumas situações que dificultam muito sua participação: quase nunca são comunicados com antecedência sobre reuniões e tomadas de decisão coletiva; não têm espaços de discussão com seus representados; não tinham conhecimento sobre a existência de documentos tais como o regimento escolar, o plano pedagógico e a legislação, de maneira mais abrangente; quando participam dos conselhos acham que, na maioria das vezes, são chamados apenas para fazer "cena", porque os conselhos discutem assuntos dos quais eles não têm conhecimento e ninguém se dispõe a introduzi-los no debate.

Por fim, com base na identificação destes problemas, os representantes discentes elaboraram, na oficina, propostas para melhorar sua atuação.

Propostas elaboradas pelos representantes de sala

Escola Eulália Malta

Meta 1: Professores mais bem informados do que acontece na escola e no trabalho dos representantes. Mais organização por parte da direção. A escola valorizando e confiando mais nos alunos.

A escola deve organizar um grêmio estudantil, pois com essa organização ganha-se respeito e espaço. Nós, alunos, nos organizaremos e iremos propor uma reunião para conversar sobre o grêmio estudantil.

Nós, alunos, temos que cobrar mais da direção. Temos que pressionar e correr atrás do nosso direito de estarmos bem informados (cartazes, reuniões e avisos).

Meta 2: Mais respeito. Mais espaço para os alunos (para se reunirem, se organizarem). Que os representantes sejam informados sobre o que acontece na escola. Mais contato/comunicação entre alunos representantes e direção.

Organizar mais reuniões, expor nossas ideias e opiniões. Assim, estaremos mais informados.

Reunião entre representantes de classe e a direção e a coordenação, uma vez por mês.

Organizar, ao menos uma vez por mês, reuniões com os alunos representantes de todos os períodos com coordenação, direção e vice-direção. No mesmo dia, os representantes se reunirão para discutir uma pauta comum.

Meta 3: Mais cobrança/insistência dos alunos da parte da manhã. Existência de diálogo entre alunos da manhã, tarde e noite. Que não exista mais diferença entre manhã e noite.

Reuniões semanais com coordenação e representantes de cada período.

Voltar à produção dos jornais semanais para manter os alunos sempre bem informados. Os representantes não fariam o jornal, mas se responsabilizariam por agitar a escola (alunos, professores...).

Com o fim da oficina, nas duas escolas, os representantes discentes começaram a se organizar para efetivar as propostas construídas coletivamente. Seguiram-se reuniões com a equipe técnica de cada instituição. Na Eulália Malta, os representantes, com apoio dos professores coordenadores de classe, organizaram um dia de consulta às turmas (seus representados) sobre quais os caminhos para melhorar a escola e o papel do representante nesse assunto. Os estudantes levantaram uma lista de propostas e até o fim do ano conseguiram organizar um campeonato de futebol interclasses, envolvendo os três períodos. Foram constituídos grupos, em ambas as escolas, que se responsabilizaram por realizar o mesmo trabalho de discussão com os candidatos a representantes discentes do próximo ano letivo.

No final da oficina, os estudantes fizeram uma avaliação da atividade e destacaram como principal fator positivo o fato de terem discutido na escola questões como democracia e funcionamento interno. Ressaltaram a importância de conhecer os outros representantes e compartilhar os desafios, trabalhando em conjunto. Explicitar o perfil de um representante também é fundamental, como diz o estudante Giliard Batista Maia, de 17 anos:

> *"Eu tenho várias ideias para fazer a escola melhor, mas às vezes não tem espaço. Eu gosto de estar à frente de muitos projetos, organizar as coisas, jogar vôlei. Acho que por isso sou representante. Eu sou representante da minha turma desde a 5ª série. A oficina foi legal porque muitas vezes nós pensávamos que estávamos fazendo o papel de representante e não estávamos".*

Por outro lado, os jovens também destacaram os desafios que permanecem mesmo após a realização da oficina. O maior deles diz respeito ao estabelecimento de uma rotina de diálogo e comunicação nas escolas e à criação de estratégias, compartilhadas com os professores, de diálogos periódicos com os demais jovens estudantes.

4.2.3 Apoio a iniciativas juvenis

Ainda no âmbito do projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola foi realizado no ano de 2003 um concurso de iniciativas juvenis nas duas instituições de ensino já mencionadas: a Eulália Malta e a Virgília de Carvalho Pinto. A ideia surgiu da constatação de que há, no interior das escolas, jovens que estão dispostos a organizar e promover eventos, festas, bailes, festivais, campeonatos, grupos de estudos e de teatro, mas não têm afinidades com o modo de organização do grêmio ou não pensam em se tornar representantes de suas turmas.

A iniciativa envolveu a participação dos diversos segmentos de cada escola em todas as suas fases e também dos pais, na seleção dos projetos. Sua realização e os critérios de participação foram inicialmente divulgados a todos os estudantes do ensino médio. Eles precisavam apresentar à coordenação da escola propostas de atividades coletivas (não foram aceitas iniciativas individuais). As propostas deveriam conter, além da descrição dos objetivos, os esboços do passo a passo das atividades e do orçamento.

Nesse processo de elaboração, professores e coordenadores pedagógicos tiravam dúvidas e, em alguns casos, quando solicitados, opinavam em questões orçamentárias e procedimentos.

Decorridos alguns dias desde a divulgação do concurso, foram criadas, nas duas escolas, comissões julgadoras compostas por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar – pais, professores, coordenação e alunos.

Na Escola Virgília de Carvalho Pinto, foram elaboradas 105 propostas, das quais foram selecionadas quatro para receberem os recursos necessários à sua implementação: 1) criação de um grupo de estudos pré-vestibular formado pelos alunos da escola; 2) dinamização de um espaço abandonado da instituição para criação de um solário, aberto à circulação dos alunos e destinado a se tornar um espaço de convivência; 3) Festa das Décadas, envolvendo todas as salas de aula e diversas disciplinas, em atividades de pesquisa sobre as diferentes décadas do século 20 e apresentação de suas produções; 4) elaboração de jornal da escola.

Por exigir o envolvimento do conjunto dos educadores da escola, a Festa das Décadas não se concretizou, mas criou um núcleo inicial que se propôs a desenvolvê-la em 2004. Todas as outras, mesmo enfrentando dificuldades, se concretizaram.

Laís Vila Lussarra, 17 anos, participou do grupo que criou o solário. Ela conta:

> *"A gente pensou em fazer uma pintura e um projeto paisagístico, mas iria ficar muito caro. Então, a gente resolveu mudar um lugar só: uma sala cheia de entulho. Foi daí que veio a ideia do solário. A escola é muito fechada, é um prédio que não tem sol. Tinha uma parte da escola, uma sala perto de onde rola o intervalo, que estava cheio de entulho, um monte de entulho, mas que batia sol. Na nossa proposta a gente pensou em fazer uma readaptação daquele local".*

Ela conta que o grupo conseguiu a colaboração de uma mãe, que tinha noções de paisagismo e ofereceu apoio, inclusive deslocando-se para a realização de pesquisa de preços e compra de materiais para a arrumação do espaço.

> *"Compramos tudo, alugamos caminhão, trouxemos tudo e o pessoal da tarde montou o solário. Fizemos um jardim, colocamos uns bancos para as pessoas sentarem, montarem suas rodinhas. Todo dia fica aberto o solário da escola".*

Na Escola Eulália Malta, foram elaboradas cerca de 35 propostas e também selecionadas quatro: 1) festival de música; 2) organização de atividades esportivas variadas; 3) organização de sessões de cinema; 4) teatro. Todas foram implementadas.

O concurso de projetos elaborados por estudantes ressaltou a importância dos jovens terem um espaço para expressar suas ideias e propostas – os professores se surpreenderam com a capacidade e iniciativa dos alunos. E evidenciou que a reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar e a sugestão de propostas pelos jovens consistem num importante exercício crítico e de projeção, fundamentais em dois aspectos principais: na formação desses sujeitos e na constituição de novos patamares de interlocução e de negociação com os jovens, na condição de atores e não apenas de beneficiários.

4.2.4 Projeto Clube do Jornal: formando jovens repórteres

Em 1996, a coordenadora pedagógica Maria do Socorro Melo Matias, que trabalha na Escola Estadual Custódio da Silva Lemos, do município de Cachoeira (CE), procurou a ONG Comunicação e Cultura para tentar contornar as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes da escola. A organização tem um projeto de apoio à produção de jornal escolar: o Clube do Jornal. Até então, essa escola de Cachoeira, que está a 80 Km de Fortaleza, não dispunha de biblioteca e o acesso aos meios de comunicação era restrito praticamente às rádios locais e à televisão.

Maria do Socorro conta que foi difícil trazer o projeto para a Custódio de Lemos:

> *"A equipe da escola ficou muito entusiasmada quando falei da iniciativa e da ideia de participar dela, mas havia mais de 40 escolas de todo o Estado na fila de espera. E nós queríamos o projeto para aquele momento. Foi uma luta incrível, mas conseguimos, a partir de muita negociação e de um compromisso que tínhamos com a nossa comunidade escolar. Queríamos que aquela escolinha de 1996 crescesse e virasse uma escola com que a gente sonha".*

Passados oito anos, a coordenadora avalia que, de fato, ocorreu uma mudança muito positiva na escrita dos alunos que participam da produção do jornal. Os professores sabem e comentam isso. E não são poucos os beneficiados: cerca de 50 ou 60 jovens do ensino médio e do segundo ciclo do ensino fundamental. Os estudantes mais novos participaram de outro projeto, também desenvolvido pela Comunicação e Cultura: o Primeiras Letras.

Com "vaquinhas" e, depois, com ajuda do Estado, finalmente a escola ganhou uma biblioteca e passou a ser assinante dos principais jornais do Estado e de revistas semanais.

Segundo Maria do Socorro, junto com a apropriação da escrita foi sentida outra mudança nos estudantes que se envolveram no projeto Clube do Jornal: a produção de reportagens sobre o cotidiano da escola fez com que se interessassem, cada vez mais, pelo que ocorre no interior da instituição e até fora dela. Eles passaram a ter curiosidade, por exemplo, a respeito dos cursos feitos pelos professores, das políticas públicas de educação e do impacto dessas políticas na escola.

Tal grau de interesse representa uma ampliação da participação política – o que deve ser um compromisso da escola. Mas o surgimento desses sujeitos mais politizados também amplia os conflitos internos, uma vez que os estudantes nem sempre comungam da mesma opinião de professores, pais e Secretário de Educação, como aponta Maria do Socorro:

> *"Os estudantes nem sempre publicam no jornal aquilo que a escola ou que a comunidade gostam de ouvir. É claro que há um código de ética e o direito de resposta que são cumpridos à risca pelos alunos, mas não estamos falando disso. É outra ideia de limite do nosso poder e de autonomia dos jovens com a qual temos de lidar. Os estudantes passam a questionar posturas muitas vezes autoritárias dos professores e a cutucar em assuntos como a verba que não chega, a biblioteca que não funciona, o professor que falta. Então, explicitam-se coisas que antes ficavam escondidinhas".*

Esse era mesmo o intuito da ONG propositora da ação. Atualmente, o projeto Clube do Jornal está presente em 109 escolas do segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio da rede pública do Ceará. Os estudantes têm total autonomia na escolha das pautas, mas seguem um código de ética do jornalismo escolar. O código prevê, entre outras coisas, que os jornais devem promover os direitos humanos, tendo uma visão tolerante das diferenças culturais, raciais, de gênero ou de religião; devem conceder direito de resposta ou "ouvir o outro lado da história"; não devem utilizar o jornal para promoção pessoal ou partidária; todos os textos devem ser assinados pelos seus autores. O código é produzido por adultos, mas em consenso com os jovens.

Desde a criação do projeto, em 1994, mesmo com o cuidado de se elaborar o código de ética, várias situações e práticas dos profissionais das escolas denunciaram a intenção de direções e até de gestores públicos (como prefeitos e vereadores, por exemplo), de controlar e censurar o jornal. De modo geral, as tentativas mais declaradas não eram motivadas por supostas calúnias, mas sim pela insegurança e o medo provocados pela publicação. A coordenadora pedagógica Maria do Socorro admite que também teve seus receios:

> "Por exemplo, na primeira edição, os jovens do Clube resolveram publicar a capa de cabeça para baixo. Eu detestei a ideia e fui protestar com eles. Estava preocupada com a imagem da escola, porque o jornal também vai para a comunidade. Mas o jornal é deles e eles falaram para mim que eu estava podando uma decisão deles, havia um sentido para eles fazerem aquilo e eu achei que eles tinham razão. Tive que entendê-los e pedir desculpas. Na próxima edição eles vão denunciar uma política da Secretaria que para eles é prejudicial. Ou seja, os jovens passaram a ter voz e, ao mesmo tempo, estão mais atentos ao que está acontecendo no mundo, no seu Estado, na sua escola".

Os jovens que se interessam passam a frequentar cursos, oficinas e palestras que tratam dos temas mais variados, oferecidos pela ONG: sexualidade, gênero, raça/etnia, políticas de juventude, cidadania, participação social, drogas, prevenção, educação, etc. Também são incentivados a participar mais da vida pública de suas comunidades. O objetivo dessas atividades é aumentar o repertório dos estudantes para compreender a sociedade e o contexto em que se insere sua escola. Eles recebem ainda formação específica para produção de textos e para compreenderem o código de ética do jornalismo escolar. Para a coordenadora pedagógica esta é mais uma situação diferenciada que repercute positivamente na formação dos jovens:

> *"O fato de eles saírem da cidade deles, que é uma cidadezinha pobre, sem grandes recursos, para irem à sede da ONG Comunicação e Cultura, que é em Fortaleza, irem à Câmara de vereadores, negociar com a Secretaria de Educação, com*

a empresa que patrocina parte do jornal, que é uma multinacional que está na cidade, tudo isso faz com que haja um crescimento pessoal muito grande, que permite que esses meninos e meninas andem de cabeça erguida. Eles falam muito em ingressar na universidade, em 1996 era algo que não se escutava na comunidade. Ao mesmo tempo, eles vão assumindo um compromisso com a política que é muito importante. É um grupo que acha que pode tudo".

Para mediar a relação e facilitar a interlocução entre as escolas, a ONG e a Secretaria da Educação, há atualmente um profissional responsável pela articulação e orientação do projeto em cada um dos 23 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação. Estes centros são unidades administrativas responsáveis pela efetivação das políticas públicas em diferentes regiões do Ceará.

Além disso, os próprios jovens organizaram-se em uma rede de apoio para garantir a permanência dos jornais nas escolas. Há dois anos, eles lançaram a Rede de Integração dos Jornais Estudantis (REDIJE), que atua em todo o Estado. A organização é bastante articulada: possui hoje 63 clubes de jornais filiados, que se estruturam em pólos regionais de apoio, com um núcleo central em Fortaleza.

4.3 O jovem no centro do currículo: novas práticas em sala de aula

A definição de um currículo é sempre um processo de seleção de saberes com os quais a escola se compromete a lidar e a socializar. A escolha diz respeito àquilo que socialmente a instituição escolar responsabiliza-se em divulgar, ensinar e problematizar com as novas gerações. Trata-se de um recorte dos bens culturais social e historicamente produzidos – valores, habilidades, símbolos e significados – que serão transmitidos pela escola.

Vale aqui indagar em que medida essas construções podem ser realizadas de maneira dialogada com a condição juvenil e suas especificidades. Fazer tal provocação não implica desconsiderar que há um currículo público, definido e assumido como compromisso do mundo adulto, mas sim indagar se é possível que esse conjunto de saberes dialogue com os saberes e fazeres típicos das culturas juvenis.

Como vimos ao longo do livro, a inserção pública da juventude acontece antes mesmo do fim de sua escolarização, que tradicionalmente é encarada como fase preparatória para a vida adulta. Isso quer dizer que, concomitante com a escola, um jovem pode frequentar

o trabalho, ter uma banda de rock, participar de uma associação comunitária e de tantos outros espaços que produzem valores, construções simbólicas e significados para ele.

Além disso, esse jovem está adquirindo aos poucos uma autonomia que lhe permite fazer seleções daquilo que quer aprender e construir afetividades diferenciadas com o saber. Por isso é um grande desafio para a escola dialogar com esse processo.

Isso não quer dizer que ela deva abrir mão do conhecimento do qual é a principal agência socializadora. Uma professora de Língua Portuguesa não precisa deixar de inserir jovens no universo literário de Machado de Assis. Mas é possível pensar essa inserção de uma maneira mais significativa para os jovens.

Professores da rede pública de diferentes localidades têm lançado mão de experiências inovadoras para promover dinâmicas diferentes em sala de aula e, assim, promover processos de aprendizagem mais significativos para os jovens. Com isso eles têm reconstruído práticas, ao mesmo tempo em que descobrem maneiras mais efetivas de aproximar os jovens dos saberes escolares.

4.3.1 A experiência do Caolho: construção de um telescópio na escola

É possível discutir vida extraterrestre? Construir uma máquina de teletransporte? Fazer um acelerador de partículas?

Partindo de experimentações que num primeiro momento podem parecer irrealizáveis – muitas vezes suscitadas por dúvidas dos próprios alunos – o professor Lúcio Marlon, da Escola Estadual Eulália Malta, em Embu das Artes, região metropolitana de São Paulo, vem lançando mão de temas curiosos para aproximar seus estudantes de uma disciplina que não costuma fazer muito sucesso entre eles: a Física.

Em 2002, o professor elaborou um projeto experimental batizado de Caolho, para construção de um telescópio. A ideia era realizar o planejamento e a construção do equipamento no decorrer de um semestre. Foram convidadas para participar da iniciativa todas as 13 turmas do período matutino do ensino médio e duas turmas de 8ª série. Inscreveram-se dez alunos; cinco permaneceram até o final das atividades.

A iniciativa do professor partiu de lembranças do tempo em que era jovem, em que sonhava ser astronauta e, ao mesmo tempo, da certeza de que o conhecimento válido era

aquele que fazia sentido para explicar as dúvidas mais concretas e imediatas. Como relembra Lúcio:

> *"Eu podia ficar horas olhando as estrelas e me perguntava o que existia além daquilo tudo. Depois quando vamos crescendo deixamos alguns sonhos de lado. E é nisso que pecamos, pois achamos que as coisas da infância e da juventude se perdem, pura ilusão. Percebi em uma sondagem com os alunos que muitos deles curtem a mesma coisa que eu curtia quando jovem".*

A iniciativa foi viabilizada por meio de um fundo do projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, criado com o objetivo de oferecer condições para que os professores realizassem atividades diferenciadas na escola. O custo total do projeto do professor Lúcio foi de R$1.000,00.

O trabalho teve as seguintes etapas: a) pesquisa na Internet de fotos, notícias e informações sobre telescópios; b) levantamento dos materiais necessários para a construção do equipamento; c) compra de materiais; d) identificação e apropriação dos conhecimentos necessários para a montagem do telescópio. Para dar conta das atividades, os estudantes se reuniam com o professor nos horários alternativos às aulas e em alguns sábados e domingos.

Os estudantes tiveram de se apropriar de temas como cinemática vetorial, óptica geométrica e mecânica celeste. No que diz respeito à matemática, os assuntos mais abordados foram geometria plana, funções matemáticas, trigonometria e geometria no espaço. Com tanto assunto para ser descoberto e aprendido, Lúcio conta que se deparou menos com a dificuldade dos estudantes do que com as afinidades que eles possuem com determinados pensamentos lógicos e matemáticos. Foi comum, durante o processo, que alguns estudantes tivessem mais êxitos em determinados saberes do que em outros, como diz a estudante Vanessa Disposto de Souza, 17 anos, estudante da Escola Eulália Malta:

> *"Eu gostei muito desse projeto. Gostei muito mesmo. Envolveu todo mundo que participou. Estudamos mais do que costumamos na escola. Estudamos geometria plana, estudamos trigonometria. Fomos fundo no assunto. Aprendi todos os cálculos que fazem a inclinação do eixo do telescópio, para poder visualizar o planeta. Através de estrelas próximas ao planeta a gente fazia os cálculos da constelação pra poder conseguir enxergá-lo. A gente fez mapas astronômicos. Foi tudo de bom. Uma das coisas boas do telescópio, e que não costuma acontecer na sala de aula, é que as atividades e tarefas foram divididas de acordo com a área de interesse de cada um. O Henrique ficou com a parte de computadores, de planejar no computador os esquemas e os mapas astronômicos. O Leonel, com*

a parte de montagem do telescópio, lixando e montando. Eu fiquei com os cálculos: os ângulos em que tinham que ficar as lentes, o tamanho do acrílico, essas coisas, pra dar tudo certo".

Cada um buscava compreender aquilo que lhe interessava e que estava ao seu alcance; ao professor cabia conectar teoria e prática, a partir da construção do telescópio. Todos os estudantes compartilhavam os mesmos saberes, mas não eram cobrados igualmente pela apreensão desses saberes, uma vez que a construção do telescópio previa divisão de tarefas. Assim, mesmo que um aluno apresentasse dificuldade em realizar determinadas operações matemáticas, tinha compreensão de quais lógicas e quais equações são necessárias para a montagem de determinado esquema do telescópio.

O trabalho do professor com o grupo consistia em fazer perguntas para os alunos, orientá-los na busca de informações, tirar dúvidas e fomentar novas indagações. Na medida em que adquiriam as respostas, os alunos aplicavam os conhecimentos apreendidos na produção do telescópio. Isso fez com que os estudantes tivessem maior responsabilidade e compromisso com o conhecimento, pois dependia da resposta deles o êxito do experimento, como comenta o professor Lúcio:

"Era um desafio fazer aquele telescópio, porque não era fácil. A gente não podia descuidar porque tinha um investimento financeiro grande e a gente trabalhava duro mesmo, se encontrando nos sábados e domingos para estudar, para construir o telescópio, depois, para lixar canos, cortar madeiras, planejar o encaixe das lentes. Era muita responsabilidade mesmo. Se a gente errasse um cálculo, se cometesse um errinho, podia acabar com todo o material. O telescópio podia não vingar. Então a gente não podia errar, não podia fazer de qualquer jeito. Tinha também a história de que se a gente não calculasse direito, não lixasse direito o cano, para dar a inclinação certa para a lente, simplesmente a gente não conseguia ver o planeta. Então, era tudo muito desafiador".

O telescópio ficou pronto no final do ano e chamou a atenção de toda a escola – professores, alunos, coordenação pedagógica e pais. Para o professor, foi uma experiência positiva no sentido de alterar algumas práticas bastante arraigadas na dinâmica da sala de aula, como, por exemplo, o simples despejo de conteúdos. Levar para a sala de aula perguntas que provocam polêmicas e debates que podem ser elucidados à luz da ciência foi um grande aprendizado para ele. A possibilidade de "colocar a mão na massa" também é destacada por Lúcio como um ganho para a adesão dos alunos.

Mas para que isso seja implantado é preciso, de acordo com ele, que o currículo da disciplina não esteja inteiramente fechado, pois muitos temas de interesse dos estudantes não

são necessariamente aqueles para os quais está orientado o currículo do 2º ou do 3º ano do ensino médio.

Nesse sentido, ele passou a se preocupar com o "querer aprender", que também é um valor cultivado – portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado por meio do processo educativo. O projeto do telescópio surgiu no sentido de tornar mais concretas algumas temáticas e conteúdos de Física e, ao mesmo tempo, perceber se isso garantiria maior adesão dos estudantes às aulas.

Em decorrência da divulgação da produção do telescópio, o professor passou a contar com maior adesão dos estudantes à sua disciplina. Os alunos que desistiram no meio do processo o procuram para saber quando vai ser realizada uma nova experiência.

Lúcio está pensando na possibilidade de a escola se transformar também em um observatório e produzir novos equipamentos. Alguns estudantes o têm procurado para novas experiências; entre outras, a da produção de um acelerador de partículas. Neste caso, não se trata de um novo projeto elaborado pelo professor, mas de uma iniciativa dos jovens que conta com o apoio dele.

4.3.2 O uso da pesquisa de opinião na sala de aula: a experiência da Escola Cora Coralina

Na Escola Municipal Cora Coralina, do município de Mauá, em São Paulo, os professores Deise Delgato, Márcia Constante e Márcio Felipe de Souza encontraram na pesquisa de opinião uma estratégia para fazer com que a turma de estudantes de suplência de ensino fundamental realizasse uma avaliação profunda sobre a situação social e econômica do país e produzisse textos críticos e poéticos sobre o tema trabalho e desemprego.

O trabalho teve início em maio de 2003, a partir do envolvimento do grupo no projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião, que é fruto de uma parceria entre a Ação Educativa e a Fundação Paulo Montenegro – braço social do Ibope. A iniciativa parte da ideia de que a metodologia de projetos de pesquisa de opinião pode propiciar aprendizagens significativas que vão ao encontro das orientações curriculares para o ensino médio, como a contextualização de conteúdos, a interdisciplinariedade e a valorização da iniciativa e participação dos jovens.

Durante duas semanas, os estudantes, divididos em quatro grupos, apresentaram sugestões de temas para a pesquisa. Desigualdade social, segurança nas escolas, drogas na ado-

lescência, trabalho e escola apareceram com maior incidência. Para a professora Deise a oportunidade foi ótima. Ela comenta:

> *"O grande mérito da pesquisa de opinião é o de dar à escola a capacidade de não apenas socializar os conhecimentos que já estão disponíveis na sociedade, mas também de produzir novos, a partir do cotidiano escolar, das curiosidades dos estudantes e dos profissionais da escola. Com a pesquisa foi possível descobrir quais são as questões que afligem os estudantes e associar diferentes saberes para respondê-las e verificar as hipóteses dos alunos".*

O trabalho e a relação com a escola e com o conhecimento foram as temáticas finalmente escolhidas para a pesquisa. A escolha se deu por uma percepção do grupo de alunos de que havia uma grande quantidade de jovens e adultos desempregados na região de Mauá e de que havia, no próprio grupo, uma grande expectativa de que, após a conclusão do ensino fundamental, os estudantes adquirissem melhores oportunidades de trabalho e inserção profissional.

Após esta definição, foram estabelecidos o foco da pesquisa e o público-alvo. O grupo envolvido decidiu ter como entrevistados os alunos do curso regular, da suplência e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentam o período noturno da escola. A hipótese que norteou a pesquisa era a de que os estudantes dos cursos de suplência e EJA do período noturno haviam voltado a estudar em virtude das exigências do mercado de trabalho.

O questionário foi elaborado com a participação de todos os alunos. Eles apresentaram perguntas e alternativas de respostas para produção do questionário de múltipla escolha. Deste processo, produziu-se um pré-teste, que foi realizado pelos alunos em suas casas, com pessoas que tivessem mais de 16 anos.

Concluído o pré-teste, foram produzidos as cópias e os gabaritos para a pesquisa de opinião. No total foram entrevistados 128 alunos e alunas, 50% dos estudantes presentes no dia da aplicação do questionário. Treze estudantes envolveram-se no processo de coleta de dados, outros responsabilizaram-se por chamar os alunos para o sorteio, outros ficaram no apoio. O trabalho durou aproximadamente duas horas e meia. Após a conclusão da pesquisa, no final do dia, os professores realizaram um levantamento das impressões dos estudantes que aplicaram o questionário.

A maioria dos entrevistados (39,84%) apontou o desejo de arrumar um emprego como a razão da volta aos estudos; 16,41% apontaram o desejo de "melhorar" sua situação atual no emprego. Já os motivos que contribuíram para o abandono da escola oscilaram bastante, em função do gênero e da faixa etária. Enquanto os homens com mais de 30 anos deixaram de

estudar por causa de oportunidades de trabalho, as mulheres na mesma faixa-etária abandonaram a escola para cuidarem dos afazeres domésticos. No caso das garotas o abandono está, muitas vezes, vinculado a uma gravidez, e no caso dos rapazes, a uma difícil trajetória no ensino regular, com histórico de repetência e de problemas com disciplina.

Assim, a pesquisa confirmou a hipótese inicial dos estudantes. A volta aos estudos se deve, na maior parte das vezes, a razões ligadas ao trabalho – seja porque a falta de escolarização, na avaliação dos entrevistados, dificulta a inserção e, portanto, os mantêm na condição de desempregados, ou em decorrência da expectativa de que com o aumento de anos de estudo seria possível melhorar a situação do atual emprego.

Os estudantes e professores partiram desses dados para fazerem uma análise da sociedade. Que mundo é esse sem trabalho para todos? Quais as diferenças de inserção profissional de jovens e adultos com mais de 40 anos?

Em discussões, debates e pesquisas, os estudantes coletaram informações relevantes sobre a história do trabalho assalariado no Brasil, a situação atual do mercado de trabalho e as mudanças das leis trabalhistas. Foram também incentivados a relatar suas próprias trajetórias de inserção no mundo do trabalho.

Nos dias que se seguiram, produziram relatórios de seus trabalhos, dos aprendizados e das sensações vivenciadas. Receberam ainda textos poéticos que tratavam do mundo do trabalho e foram incentivados a produzir poemas sobre a temática.

Para socializar o trabalho na escola, foi realizada uma apresentação pública e uma exposição de fotos, registros de todas as etapas do processo, os resultados da pesquisa e as conclusões a que chegaram os alunos.

A escola quer repetir a experiência em 2004 e dar continuidade ao estudo que traça o perfil dos estudantes do período noturno da escola. As novas turmas já deram início ao trabalho: estão em fase de discussão e de coleta de informações sobre o mundo do trabalho que serão o ponto de partida da pesquisa.

4.3.3 (Re) Descobrindo os estudantes e suas identidades

A professora Márcia Amaral Lucas, da Escola Virgília de Carvalho Pinto, encontrou no debate a respeito do cotidiano boas possibilidades de provocar reflexões sobre a situação do jovem no país e sobre as diferentes linguagens e textos midiáticos e literários.

De acordo com ela, tudo começou com uma provocação. Percebendo que os jovens de uma turma de ensino médio ficavam muito afoitos na sua aula e que se movimentavam demais, ela resolveu interromper as explicações sobre literatura e dar início a um diálogo com os jovens. Conta que decidiu interromper suas aulas e tentar saber um pouco mais sobre quem eram os sujeitos para os quais ela tentava dar aula e que estavam tão irrequietos.

Aquilo que poderia converter-se numa bronca tornou-se um convite sedutor para os estudantes. A professora relata:

> *"Eu resolvi um dia parar a minha aula, parei um dia inteiro da primeira à última aula, para ouvir o que os alunos tinham para falar deles. Eu disse que naquele dia não daria o meu conteúdo, porque queria que eles me contassem um pouco do cotidiano deles. Eu perguntei o que eles sabiam fazer e choveram coisas interessantes: 'Ah eu sei dançar! Eu toco cavaquinho. Eu toco violão. Eu tenho atabaque. Eu toco pandeiro. Eu tenho um grupo ...' ".*

Márcia pediu para que eles trouxessem os instrumentos e se preparassem para fazer uma apresentação de suas habilidades no dia seguinte. Ela estendeu a proposta a outras turmas do ensino médio. Percebeu que a música era um universo muito importante para os jovens.

> *"No dia seguinte eu também me preparei. Arrumei minha máquina fotográfica e me organizei para algo radicalmente diferente. Eles dançaram e cantaram. Teve grupo de meninas que sambou, uma garota que apresentou uma dança cigana. Eles principalmente se divertiram muito e eu fotografei tudo".*

Quem não se manifestou através de linguagens culturais encontrou no espaço criado pela professora situações de conversa e troca de experiências. Havia, sobretudo, manifestações de carinho e coleguismo entre os estudantes. Quando Márcia apareceu com as fotos, no dia seguinte, foi uma maluquice. Ninguém parava quieto e todos queriam se reconhecer nas imagens.

> *"Parecia que eles nunca tinham sido fotografados. Teve turma que eu não dava aula e que ficava querendo entrar para ver as fotos. Eu pedia, encarecidamente, pelo amor de Deus, para que eles voltassem para a sala deles".*

A professora conta que quando fotografou seus alunos na sala de aula pôde perceber várias coisas. A mais importante, segundo Márcia, é que eles têm uma grande necessidade de serem vistos, de manifestar suas ideias e suas opiniões. Com base nesse dado, ela passou a inserir no processo de elaboração de suas aulas preocupações com o universo cultural dos jovens e os debates mais contemporâneos que os afligem. Conta Márcia:

> *"A imagem tem uma força impressionante e se pudermos cruzá-la com o cotidiano dos jovens, com as questões mais emergentes na vida deles, é muito melhor. Passei a utilizar muita imagem, muito comercial para eles analisarem, o que tem dado resultado".*

Como sempre teve vínculo com o movimento negro, a professora possui alguns materiais para discussão da questão e tem se utilizado disso para debater o racismo. Por exemplo: levou uma propaganda de leite que trazia a imagem de casais interétnicos e pediu para que eles comentassem a imagem; depois apresentou o *slogan* do comercial que dizia "Chegou o Café Parmalat! O café à altura do nosso leite!". Os estudantes se envolveram num debate muito polêmico acerca do preconceito e da disseminação do racismo. A partir daí fizeram uma pesquisa sobre os momentos em que é reforçada a ideia de superioridade racial em piadas e outras situações.

Márcia também tem buscado obras literárias que tematizam a vida e/ou experiência juvenil. Tem aluno que se apaixonou pelo *Mundo de Sofia*, de Jostein Gaardner; uma aluna, em especial, diz que sua vida mudou depois que leu *Depois daquela viagem*, de Valéria Piazza Polizzi. Embora não se limite ao universo juvenil, Marcelino Freire se tornou leitura preferida dos alunos, pois aborda temas polêmicos e contemporâneos dos jovens.

> *"O autor (Marcelino Freire) é ótimo para isso. Eu passei dois textos dele para os alunos. O primeiro chama-se* Moça de Família *e o segundo* A Cidade Ácida*. São textos que possuem muito palavrão, que tematizam questões como a prostituição e o alcoolismo. Os alunos se envolvem de fato. Isso não quer dizer que eles fiquem somente nisso, mas é um bom caminho para que eles se interessem pela leitura de Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis".*

Os alunos, de acordo com a professora, se interessam pelo filme, pela fotografia e até pelo bla-bla-blá, desde que tudo isso tenha uma mínima conexão com aquilo que eles estão vivendo, querem viver ou pelo que têm curiosidade. O pulo do gato, ela acha, é se dispor a conhecer os alunos e seu universo. E, para isso, não tem jeito:

> *"Tem que perguntar como é que vai a vida deles. Tem que assistir documentário do movimento hip hop, tem que saber o que diz a letra de rock que eles escutam. Tudo isso ajuda o professor".*

4.4 Atividades culturais e esportivas na escola

Uma das práticas mais comuns como resposta para a superação de conflitos no interior das escolas tem sido a de oferecer atividades culturais, esportivas e de lazer para os estudantes e demais membros da comunidade em torno da escola. Esta modalidade de intervenção tem sido tão difundida que se tornou uma estratégia comum nas políticas públicas de educação.

Entretanto, apesar de muito semelhantes, as lógicas destas iniciativas podem variar, dependendo dos princípios que as norteiam. De maneira geral, essas atividades são oferecidas nos finais de semana, dirigindo-se a uma população que tem um déficit de ofertas culturais e de lazer, em regiões que carecem de outros equipamentos públicos para além da escola. Partem, portanto, da constatação de que a instituição escolar é um espaço coletivo e público. Há programas em que a oferta de oficinas culturais nos finais de semana tem como objetivo ocupar o tempo livre de adolescentes e de jovens, evitando assim seu envolvimento com a marginalidade. Outras iniciativas estão mais marcadas pelo reconhecimento de uma expressividade particular da juventude, que encontra pouco espaço para ser manifestada.

Ambos os modelos, no entanto, não tem conseguido impactar de forma significativa o dia a dia das escolas. Mesmo que consigam bons resultados no que se propõem, dificilmente chegam a alterar positivamente as atividades pedagógicas e as relações com os jovens. Assim, não é incomum que escutemos o diagnóstico de que a oferta de atividades culturais nas escolas acaba por criar uma dinâmica dicotômica: nos finais de semana, há uma escola aberta e ativa, em que os jovens podem expressar e realizar suas práticas culturais; durante a semana, a escola se fecha em seu próprio mundo. Mas há quem faça diferente.

4.4.1 Cultura e expressão artística no currículo do "Guadá"

Localizado no Jardim Olavo Bilac, em Duque de Caxias (RJ), o Colégio Estadual Guadalajara, mais conhecido como Guadá, criou em 1994 uma proposta para dar visibilidade e fortalecer as expressões artísticas dos estudantes: o Núcleo Cultural. A iniciativa surgiu a partir da identificação de que os estudantes interessavam-se pouco por aquilo que acontecia na escola, em comparação com seu grande interesse por atividades de arte e cultura que ocorriam no bairro.

Em 1995, o governo do Estado mobilizou profissionais para atuar nas escolas com produções artísticas. Tratava-se de uma iniciativa de animação cultural que deslocou três pessoas para o Guadá. A escola, a partir do Núcleo de Cultura – composto por essas três profissio-

nais – passou a desenvolver atividades culturais com jovens interessados. Numa sala de aula começou a funcionar um espaço permanente de teatro e música.

Uma turma da 8ª série decidiu fazer algo com a finalidade de arrecadar dinheiro para a formatura e uma das animadoras culturais sugeriu que eles montassem um espetáculo de teatro, para ser apresentado na comunidade. Os estudantes fizeram uma adaptação da peça Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto, com alusões ao massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu em 1996, no Pará. A atividade foi um sucesso e, por iniciativa dos alunos, foi inscrita em um concurso de teatro profissional do município de Duque de Caxias. Os jovens conquistaram prêmio nas categorias revelação e melhor atriz. Com isso, o Núcleo de Cultura passou a ter grande visibilidade no interior da escola, tornando possível a expansão de suas atividades, a criação de novos espetáculos teatrais e a inclusão de atividades de percussão e de dança.

Como desdobramento, no mesmo ano, foi criado um grupo de dança afro com o objetivo de trabalhar a cultura afro-brasileira com os alunos. A ideia surgiu a partir da percepção de que muitos são afro-descendentes e filhos de nordestinos, mas que essa origem era tida como negativa pelos estudantes. Queria-se com a dança produzir novos significados e buscar novos sentidos para a origem dos estudantes, fazendo com que eles construíssem uma imagem mais positiva sobre si mesmos.

Outra inovação desse mesmo período foi a criação da Banda Afro, idealizada por uma das animadoras culturais que tinha conhecimentos sobre percussão e ritmos afro-brasileiros. No início, o trabalho era feito apenas com materiais disponíveis na escola (latas, carteiras quebradas, entre outros). Depois conseguiram uma doação de instrumentos de uma escola de samba. Os equipamentos que faltavam foram comprados com recursos da escola, deslocados do orçamento de manutenção do prédio.

Os jovens também se envolveram em trabalhos de grafitagem na escola e na operacionalização da Rádio Guadá. Para as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, foi criado ainda um projeto chamado Ibamor (em yorubá, significa "se ele soubesse") para trabalhar a origem afro com as crianças.

Todas essas iniciativas proporcionaram ao Colégio Guadalajara uma nova dinâmica interna e uma mudança na temporalidade escolar. As iniciativas do Núcleo de Cultura ocorrem concomitantes às aulas, exceto o ensaio geral da banda de percussão, que é feito nos finais de semana. O trabalho dos animadores é intenso e conta com a ajuda de ex-alunos voluntários. A adesão às atividades do Núcleo é bastante grande; a sala de aula, portanto, está sempre cheia e os encontros ocupam outros cômodos da escola.

Os professores das disciplinas específicas como Português, Matemática, História também passaram a integrar o Núcleo, fazendo dialogar as atividades culturais com os diferentes campos de saber e percebendo, assim, que os conteúdos de História Geral, por exemplo, não estão limitados só aos 50 minutos de aula que lhe são destinados na grade curricular. Ou que uma aula convencional de Língua Portuguesa pode abrir espaço, como já aconteceu, para o sarau literário e para a confecção e montagem do cenário para a encenação do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Há ainda professores que procuram o Núcleo de Cultura para descobrir novas formas de trabalhar determinados conteúdos.

Isso, porém, ainda não é uma prática consolidada. Há resistência de parte dos professores e os novos que chegam à escola precisam ser inseridos nessa dinâmica. Alguns não percebem, segundo a diretora Maria Helena Ramos, que há uma estratégia de aprendizado na escola e acham que é só um faz de conta, uma escola de artistas.

No entanto, a resistência às atividades culturais é um pouco quebrada na medida em que as estratégias do Núcleo de Cultura vinculam-se, de alguma forma, aos conteúdos pedagógicos. Por exemplo, as seções literárias e os saraus são construídos tendo-se em consideração a pesquisa histórica e a configuração da obra em determinada tendência de produção. Além disso, a própria arte é encarada como qualquer outra área do conhecimento, como forma de ver o mundo. A diretora comenta:

> *"O mais importante, no entanto, é que o professor é livre para incorporar ou não aquilo ao seu trabalho. A gente não quer camuflar o conflito, achamos que isso não é produtivo. Temos de discutir. É preciso dar oportunidade para que as várias pessoas exponham suas posições. A gente não impõe nem aos alunos, nem aos professores que aceitem a opinião do outro. Nada disso. Essa possibilidade de diálogo – e, às vezes, de confronto – tem permitido grandes saltos".*

A existência dos diferentes grupos de jovens que fazem diversas apresentações na escola e em outros espaços do bairro chamou bastante a atenção da comunidade do entorno que passou, então, a reivindicar sua participação nas atividades, sem a exigência de serem estudantes. Mas não havia espaço físico e estrutura para que isso ocorresse durante a semana. Recorreu-se então aos finais de semana e feriados. E em 2000, a equipe técnica da escola decidiu integrar-se ao Programa Escolas da Paz – iniciativa da Unesco em ação conjunta com a Secretaria de Estado da Educação, que permite a realização de atividades culturais nos finais de semana.

Mas, apesar de ser respeitado e valorizado pela comunidade, o Núcleo de Cultura enfrenta dificuldades. Em 2003, o Guadalajara matriculou pouco mais de 1.700 estudantes, mas só conseguiu absorver, para participar das atividades do Núcleo, 300 alunos, apesar da inscrição

de interessados superar bastante este número. Além disso, desde que começaram os trabalhos, em 1994, as mudanças de gestão governamental são grandes desafios. De quatro em quatro anos, a escola precisa negociar e brigar politicamente pela permanência dos animadores culturais do Núcleo de Cultura, tendo em vista que o programa público que criou as "animadoras culturais" deixou de existir há muito tempo.

4.4.2 Atividades culturais no período regular: um exercício de escolhas

No decorrer do projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, as escolas estaduais Eulália Malta, no município de Embu das Artes, e Virgília de Carvalho Pinto, na Zona Oeste de São Paulo, experimentaram oferecer oficinas culturais optativas como estratégia de aproximação da escola com o universo juvenil.

Ambas, inicialmente, desenvolveram essas atividades nos finais de semana, destinadas à comunidade. Em comum, o trabalho contava com a participação de grupos juvenis existentes no entorno das escolas. Eles ajudaram e ofereceram às escolas oficinas de grafite, rap, capoeira, dança, etc.

A ideia de oferecer atividades culturais surgiu de uma identificação de demandas que ambas as escolas realizaram com seus estudantes. Eles mostravam interesse, entre outras coisas, por saraus, debates, festas e oficinas culturais. O diagnóstico foi produzido no final de 2000 e, no decorrer do ano seguinte, foi sendo implantada uma série de experimentações.

A avaliação dessas iniciativas indicava, no entanto, que havia um distanciamento entre o que se praticava nos finais de semana e durante a semana. Os professores tinham pouca disponibilidade de frequentar a escola aos sábados e domingos, e as escolas permaneciam com as mesmas práticas tradicionais. Além disso, em uma das escolas percebeu-se que o público que marcava presença nos finais de semana era formado por moradores do entorno escolar que não eram, necessariamente, estudantes da escola.

Assim, observou-se que as escolas haviam se tornado mais dinâmicas e interessantes para o conjunto da comunidade, mas que permanecia o desafio de atender aos anseios dos jovens estudantes por atividades diferenciadas e, ao mesmo tempo, concretizar a proposta de aproximar educadores das culturas e manifestações juvenis .

Sem suspender as atividades extra-escolares, cada escola lançou mão de novas propostas. A Escola Virgília de Carvalho Pinto experimentou, no decorrer de 2002, oferecer

atividades culturais em horário letivo para os estudantes do período noturno. A proposta serviu como forma de integrar os estudantes deste horário, em sua maioria trabalhadores, com o que a escola promovia fora do horário letivo, nas horas extras. Os professores organizaram campeonatos esportivos, oficinas de teatro, de música, dentre outras. Também chamaram integrantes do grupo juvenil Sindicato Urbano de Atitude (SUAT), que já ofereciam oficinas dos diferentes elementos do movimento *hip hop* nos finais de semana, para trabalhar também nos dias da semana. As oficinas e campeonatos ocorriam quinzenalmente e foram coordenadas por dois professores da escola, que organizavam a grade de atividades de cada turma.

A coordenadora pedagógica Maria Aparecida Ottoboni conta que no início foi um pouco difícil convencer os estudantes de que as atividades culturais faziam parte de estratégias pedagógicas. Para muitos, tratava-se de desperdício de tempo ou uma forma de não dar aulas. Ela explica:

> *"É que os alunos não estavam acostumados com a escola num outro formato, mais aberta para que eles pudessem atuar. Então, houve uma certa resistência por esse motivo, mas desde o início nós tivemos muita satisfação, porque nós mantínhamos aqui várias oficinas e todas sempre tiveram a participação de muitos alunos".*

Sobre a diferença entre trabalhar nos finais de semana e no horário de aula, Jefferson, 23 anos, integrante da SUAT, afirma:

> *"Dentro do colégio, na semana, a gente troca uma ideia com o professor e com os alunos. A oficina de hip hop do noturno gerou espaço de discussão. Isso é importante para o colégio, porque na escola não se discute. Entra o professor na sala que fala da matéria dele, sai e os alunos ficam quietos. Se eu fosse propor alguma coisa eu defenderia que essas oficinas que rolam aí fossem tudo de semana, porque rola uma certa troca de ideias e a gente ia tá teoricamente conversando sobre a realidade dos jovens, que é o que a gente faz".*

Os alunos do período noturno destacaram a quebra da rotina escolar como um ganho. Os professores, a aproximação com os jovens promovida no jogo de vôlei e nos campeonatos de futebol. Na medida em que dialogavam e conheciam melhor os estudantes, eles conseguiam reconhecer o público que circulava pela escola, saber quais eram as escolhas e emoções que estavam em jogo e promover, assim, relações de ensino e aprendizagem mais plenas de sentido.

Apesar da avaliação bastante positiva, a iniciativa foi interrompida com a saída, por motivos diferentes, dos dois professores que coordenavam a atividade. Além disso, nos últimos

anos, a escola enfrenta, assim como centenas de outras do Estado de São Paulo, um rodízio enorme de professores e diretores – o que dificulta a continuidade de qualquer projeto.

Durante uma reunião, uma professora destacou a falta que as atividades culturais fazem. As relações entre os profissionais da escola e os estudantes tinham voltado a se tornar "mornas" e pouco compartilhadas, segundo ela.

O Jefferson, integrante do grupo juvenil SUAT, diz que com as oficinas culturais os jovens podiam rever suas escolhas referentes a investir ou não na aprendizagem de um determinado assunto escolar, sobretudo naquilo que diz respeito à história do Brasil e das populações afro-brasileiras. Ele conta que as oficinas de *rap* possuíam um pano de fundo de crítica social e de análise daquilo que a sociedade brasileira se tornou e, por conta disso, muitos estudantes passaram a procurá-lo, assim como aos professores, pedindo sugestões de livros que ajudassem a aumentar o repertório sobre a história do Brasil e do negro. "Com o fim das oficinas a escola perdeu um aliado", comenta.

A coordenadora pedagógica tem a expectativa de que os professores que se envolveram nas atividades culturais levem essa experiência para as escolas onde lecionam atualmente. Mas lamenta o fim da experiência, dizendo que a escola sai perdendo com o tipo de organização imposta pelo sistema de distribuição dos professores na rede pública. Além de estabelecer um rodízio de professores, dá pouca condição para que o conjunto de professores trabalhe mais sintonizado. Maria Aparecida comenta:

> *"Um dos professores dessa experiência se afastou por motivos de saúde e, nesse caso, não há muito o que fazer. Mas a gente gostaria de ver a sequência das experiências e a consequência delas. Ver o projeto deslizar e ver um produto final. Só que infelizmente, por esses problemas, a gente também não pode prever, esses problemas aconteceram, então nesse aspecto a escola foi prejudicada e eu acho que essa mudança também de professores, nesse sentido, prejudica o andamento dos nossos trabalhos".*

Já na Escola Eulália Malta, em 2003, experimentou-se oferecer atividades optativas para os estudantes nas três últimas aulas de um dia letivo. A experiência consistiu em propor que os alunos escolhessem, de uma lista de sugestões, atividades das quais gostariam de participar num dia da semana, em que as aulas convencionais foram suspensas.

Para a definição do quadro de propostas foram consultados os professores em reunião de planejamento pedagógico. Quem gostaria de participar? Alguns ofereceram-se para dar aula de reforço, coordenar grupo de estudos e também para trabalhar com teatro e projeção de filmes.

Os alunos representantes discentes foram chamados para auxiliar a equipe técnica a construir uma grade com o horário do trabalho diferenciado e a contatar, junto com o coordenador pedagógico, aqueles jovens estudantes que estavam dispostos a oferecer suas próprias atividades ou participar do dia como organizador de algum evento. Surgiram muitos jovens interessados: integrantes de grupos de axé, interessados em organizar o campeonato de pingue-pongue, em ser juízes de futebol, gente para dar oficina de quadrinhos de gibi e de teclado.

As propostas eram variadas: prática de esportes, reforço de disciplinas, como Química e Física, grupo de estudos, cinema, teatro, aulas de introdução à música (pandeiro, violão, teclado), aulas de dança, apresentação de capoeira, entre outras. Os propositores também eram diversos. Estudantes ensinavam capoeira, enquanto os professores promoviam um cine-debate. Assim, os públicos também variavam. Professores aprenderam os primeiros passos do samba, enquanto que os alunos assistiam ao reforço de Química.

Uma das preocupações dos profissionais da escola era de que no dia da atividade livre houvesse uma falta coletiva que demonstrasse o desinteresse dos estudantes pela iniciativa. No entanto, a adesão foi grande, poucos estudantes faltaram. A escola ficou bastante diferente do seu cotidiano normal. Em primeiro lugar, pátio e sala de aula estavam tomados por oficinas, teatros, campeonatos esportivos, etc. Havia som ligado, aula acontecendo, correria na quadra de esportes. Como comenta a coordenadora pedagógica da escola, Luciana:

> *"Fiquei deslumbrada. Foi demais! O mais importante é que todos estavam felizes e não tinha como não ficar feliz. Eu abria as salas e em cada uma delas havia uma surpresa. A culinária foi um show, nós tivemos 47 alunos fazendo culinária, com duas professoras, a Cida e a Iara, que ensinaram os alunos a fazer pão. Eles saíram super felizes. Teve aula de cavaquinho. Quando eu vi alunos tocando Ave Maria no cavaquinho fiquei emocionada porque não sabia que tínhamos talentosos estudantes como os que eu vi... E a professora dando uma aula de Física em que todos estavam muito atentos, porque era tudo tão diferente".*

Leandro dos Santos, um dos estudantes que ofereceu uma oficina de axé, contou que participar desta experiência foi muito importante. Ele diz que tinha o hábito de dançar nas horas de intervalo da escola e ensinar outras pessoas durante as festas, mas que nunca ninguém o tinha chamado para fazer algo como isso.

> *"O convite para eu dar aula foi do Sebastião (coordenador do período matutino da escola), que disse que me viu dançar um dia na escola. Eu achei muito legal o convite, porque eu já tinha dado aula em outra escola e poder fazer isso na minha foi muito mais legal".*

Com a experiência, o rapaz decidiu formar um grupo com outras duas amigas e, atualmente, está dando aula na comunidade em que mora. Leandro conta que a experiência também foi fundamental para sua auto-estima. Ele afirma que sempre se sentiu pouco valorizado pela escola e pelos colegas que viam na sua dança algo que não era destinado aos rapazes:

> *"Tem gente que não gosta de axé e já fala que axé é coisa de bicha. Mas eu não tenho nenhum preconceito e não acho que isso seja verdade. Os professores estavam assistindo á minha aula e tinha um monte de gente dançando, tinha umas trinta pessoas, então, eu acho que isso ajuda as pessoas a pensarem um pouco melhor, a julgar menos".*

Em 2004, a escola tem tentado repetir a experiência quinzenalmente. Desde o início do ano letivo ocorreram atividades com dinâmicas diferenciadas, como as iniciadas em 2003. Mas isto só tem acontecido em intervalos mensais ou em dias especiais. E os estudantes cobram da direção mais periodicidade, como conta a coordenadora pedagógica:

> "Os alunos agora só perguntam qual será o próximo dia de atividade. Conseguir esse espaço foi uma coisa fundamental que muitas escolas não conseguem ter. Nossa prioridade é implantar agora essa dinâmica de propostas educativas diferenciadas quinzenalmente nos três períodos. Estamos engajados nisso, em montar um cronograma, uma planilha, mas também em não ficar muito preso a repetições, porque acho que foi isso que despertou o interesse dos estudantes: essa ideia de poder participar de iniciativas diferentes, seja na aula de Física ou no cavaquinho."

Algumas considerações

As experiências apresentadas neste capítulo são diversas. Possuem pontos de partida, métodos e objetivos diferentes. Algumas já estão implementadas há alguns anos e acumulam maior grau de maturação. Outras são mais recentes e seus resultados ainda precisam ser melhor analisados.

O que permite agrupar estas iniciativas é o esforço comum de ressignificar a escola a partir de novas relações estabelecidas com os jovens, seja no âmbito da gestão, do conhecimento ou das práticas culturais.

As ações realizadas alteraram certas formas dos jovens estarem na escola, possibilitando a flexibilização do papel de aluno e abrindo novos canais de diálogo entre eles e seus

professores. Este diálogo enriqueceu profissionais e estudantes, que puderam se perceber e se reconhecer de outras maneiras. A descoberta do outro provocou surpresas, questionou estereótipos e introduziu novos elementos na relação professor-aluno. Aumentaram as possibilidades de realização e de aprendizado para todos.

As iniciativas refletem uma busca das escolas e dos professores por novos caminhos. Frente ao esgotamento do modelo tradicional de ensino e ao vácuo de propostas político-pedagógicas por parte do poder público, os atores escolares têm se esforçado para construir suas próprias estratégias.

Mas nem tudo pode ser resolvido no âmbito local das escolas. As experiências esbarram em limites dados pela própria política educacional. Os obstáculos vão desde o regime de contratação e trabalho dos professores, que não permite tecer laços de pertencimento com as unidades escolares, até a ausência de materiais e equipamentos que possam dar suporte a atividades diferenciadas com os alunos.

Por isso, faz-se necessário repensar modos de financiamento, de gestão e de orientação técnica e pedagógica, se quisermos efetivamente viabilizar as mudanças e permitir que elas se sustentem no tempo.

Resta ainda como desafio uma melhor compreensão da relação dos jovens com o conhecimento escolar. As experiências apresentadas procuram incorporar referências culturais dos jovens e reconstruir relações humanas que os tornem mais disponíveis para aprender. Mas é preciso ainda avançar na construção de caminhos para que os jovens se apropriem do conhecimento sistematizado – um direito que precisa ser garantido e que passa necessariamente pela atuação do professor.

Por fim, as iniciativas revelam que, ao contrário do que se alardeia, muitos professores da rede pública querem e podem gerar mudanças significativas no cotidiano escolar. O que eles não fazem é milagre.

Capítulo 5

Para saber mais

5. Para saber mais[20]

Aqui você encontra dicas de filmes, *sites*, livros e outras publicações cujo tema principal é a juventude. Esperamos que estas dicas ajudem aqueles que desejam saber mais sobre o tema, assim como os que buscam levar esta discussão para suas escolas.

Livros e outras publicações

A Direção do Olhar do Adolescente: Focalizando a Escola. BURATTO, Ana Luiza; DANTAS, Maria Rita Coelho; SOUZA, Maria T. O. Marcílio de. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. – O livro aborda as experiências suscitadas na realização do Prêmio Fundação Odebrecht/Unicef 1995: "Todos pela qualidade da educação – o adolescente por uma escola melhor." As ações do Prêmio envolveram milhares de adolescentes em todo o país e culminaram na realização de oficinas e de levantamentos sobre as opiniões dos adolescentes frente às suas escolas. O resultado foi um conjunto interessante de visões, que se constroem sobre duas bases: as denúncias e os desejos, mostrando que a escola é, ao mesmo tempo, alvo de uma forte crítica e de uma forte demanda por parte dos adolescentes.

Adolescências Construídas – A Visão da Psicologia Sócio-Histórica. OZELLA, Sergio (org.). São Paulo: Cortez, 2003. – Trata-se de uma coletânea de artigos elaborados por um grupo de pesquisadores da PUC/SP. O leitor encontrará estudos sobre as concepções de adolescência entre os profissionais da Psicologia, sobre as representações veiculadas pela mídia, além de diversas pesquisas sobre adolescência e suas relações com a sexualidade, exclusão social e situação de risco, trabalho e escolha profissional.

A Escola e o Mundo Juvenil: Experiências e Reflexões. Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2003. (Série Em Questão, n.1) – Apresenta experiências desenvolvidas em escolas brasileiras, no âmbito de políticas públicas ou por experimentos de profissionais da instituição escolar, que tentam estabelecer um diálogo profícuo entre cultura juvenil e escolas. Um dos artigos se reporta a uma experiência desenvolvida pelo governo chileno.

Autoridade e Autonomia na Escola. Alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Julio Groppa (org.). São Paulo: Summus Editorial, 1999. – Este livro aborda tópicos como os limites da autonomia e da autoridade docentes, o que recuperar e o que abandonar na prática cotidiana dos professores.

[20] Texto de autoria de Ana Paula Corti e Raquel Souza da obra Diálogos com o mundo juvenil – subsídios para educadores, publicada pela Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo, 2005, cujos direitos foram cedidos ao MEC para inserção no presente "Caderno de Reflexões".

Cenas Juvenis – Punks e Darks no Espetáculo Urbano. ABRAMO, Helena Wendel. – São Paulo: Scrita, 1994. – Fruto de pesquisa, apresenta uma nova configuração das organizações juvenis, pós-anos 80, que, articulada em diversos grupos, com forte vinculação com a música e com determinado estilo e adereço, tem tomado conta da cena pública.

Culturas da Rebeldia: a Juventude em Questão. CARMO, Paulo Sergio do. São Paulo: Senac. –Traz um panorama da aparição da juventude nas várias décadas do século 20, começando pela de 50, e analisa os jovens numa perspectiva culturalista, que desemboca, nas décadas de 80 e 90, no movimento hip hop e, mais recentemente, num envolvimento crescente, segundo o autor, dos jovens com as dinâmicas da violência urbana.

Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. MEC/UNESCO, Brasília, 2004. – Organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) do MEC, o livro traz textos de diversos especialistas, analisando as várias facetas do ensino médio brasileiro no atual momento.

Ensino Médio: Múltiplas Vozes. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Brasília: Unesco/ Ministério da Educação, 2003. – Fruto de uma parceria entre a Unesco e o Ministério da Educação, divulga a pesquisa realizada em 13 capitais brasileiras, em que se realizou uma radiografia da atual situação do ensino médio no país. Trata de aspectos como a situação da infra-estrutura, dos diferentes espaços físicos (como banheiros, pátios, salas, laboratórios, bibliotecas e quadras de esportes), além de opiniões, avaliações e percepções de professores e alunos.

Escolas Inovadoras – Experiências Bem-Sucedidas em Escolas Públicas. ABRAMOVAY, Miriam et alli. – Brasília: Unesco, 2003. – Apresenta e analisa experiências desenvolvidas por escolas para resolver problemas como a violência e a indisciplina. Essas escolas estão localizadas nas principais regiões metropolitanas do Brasil e a publicação é fruto de estudo que mobilizou pesquisadores de todo o país.

Hip Hop – A Periferia Grita. ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. – Retrata o universo da cultura hip hop no Estado de São Paulo. São abordados aspectos históricos do movimento, suas diferentes matizes e orientações, bem como a presença feminina nesse contexto. É uma boa e rápida leitura para quem deseja saber um pouco mais sobre essa manifestação artística e política das periferias.

Indicadores da Qualidade na Educação. Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep-MEC. São Paulo: 2004. – Levanta um conjunto de indicadores para que as escolas, de forma ampla e

democrática, possam refletir sobre sua qualidade no que diz respeito a aspectos como avaliação, gestão, ambiente físico, acesso, permanência e sucesso escolar, ambiente educativo e condições de trabalho dos profissionais. O livro dá orientações claras e detalhadas de como organizar este processo e compartilhá-lo com o conjunto da instituição escolar.

Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. Anped – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. N.º 5 e 6, maio-dez, 1997. São Paulo. – Trata-se de um número especial da revista, que reúne artigos de diferentes pesquisadores da juventude. As temáticas abordadas nos trabalhos são variadas: juventude e movimentos sociais, estado da arte de estudos sobre educação e juventude, escola noturna e estudantes jovens; significados do trabalho, entre outras. Por fim, há uma entrevista com o sociólogo François Dubet.

Juventude em Debate. ABRAMO, Helena; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marilia (org.) São Paulo: Cortez, 2000. – A publicação é fruto de um ciclo de debates que teve como objetivo romper com as visões estereotipadas referentes à juventude e contribuir para a construção de novos olhares sobre a condição juvenil. Trabalho, ética e violência, drogas, cultura e participação política foram examinados por pesquisadores, educadores e jornalistas, e discutidos por estudantes, jovens militantes, pais e professores.

Juventudes e Sexualidade. CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernardete da. Brasília: Unesco, 2004. – Traz dados de uma pesquisa nacional realizada com jovens estudantes a respeito de diferentes aspectos da sexualidade, tais como a iniciação sexual, a gravidez, o aborto e a contracepção. São abordados também as representações e significados culturais associados pelos jovens à sua sexualidade.

Limites: Três Dimensões Educacionais. DE LA TAILE, Yves. São Paulo: Editora Ática, 1998. – A noção de limite é tratada em três sentidos: como barreiras que precisam ser transpostas, como restrições que os adultos precisam garantir para que haja desenvolvimento e, por fim, como os limites que as crianças, adolescentes e jovens precisam colocar para os adultos, para preservarem sua intimidade e respeito.

O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola. CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes. São Paulo: Ação Educativa, 2001. – Relata a experiência dos dois primeiros anos (1999-2000) do Projeto Culturas Juvenis, Educadores e Escola, desenvolvido pela Ação Educativa com o apoio da Fundação Ford.

Os Jovens, a Escola e os Direitos Humanos. Relatório de Cidadania II. Rede de Observatórios de Direitos Humanos. São Paulo, 2002. – Através da metodologia de observação, jovens

de diversos bairros da periferia de São Paulo diagnosticaram a situação de escolas públicas em relação ao tema da violência escolar e do acesso à cultura e ao lazer. O olhar atento dos jovens revela a incapacidade das escolas de se constituírem como espaços públicos em suas comunidades, e aponta os conflitos daí resultantes.

Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais. CHARLOT, Bernard (org.). Porto Alegre: Artmed, 2001. – Com o objetivo de responder o que, segundo os jovens, é o conhecimento e quais as relações entre o saber e a vida destes sujeitos, o pesquisador francês reúne o resultado de pesquisas feitas com a juventude de países culturalmente contrastantes – como França, Brasil e Tunísia.

Os Jovens no Brasil – Desigualdades Multiplicadas e Novas Demandas Políticas. SPOSITO, Marilia Pontes. São Paulo: Ação Educativa, 2003. – Traça um retrato da situação dos jovens brasileiros, tendo em vista o emergente campo das políticas públicas que incorporam esses segmentos em sua esfera de ação. Aborda o acesso desses segmentos a direitos como educação, saúde e trabalho e sua vulnerabilidade a novas desigualdades sociais.

Participação e Organizações Juvenis. ABRAMO, Helena. Recife: Fundação Kellogg, 2004. – Documento-síntese do seminário Organizações Juvenis, realizado em Recife em 1998, que busca analisar a diversidade dos agrupamentos jovens no Brasil, suas potencialidades, seus desafios e sua relação com processos mais amplos de participação na sociedade brasileira.

Políticas Públicas: Juventude em Pauta. FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Siftung, 2003. – Fruto do seminário homônimo, ocorrido em 2002, que reuniu experiências nacionais e internacionais de políticas públicas de juventude, essa publicação conta com artigos de diversos pesquisadores do assunto e gestores.

Professores e Jovens: Construindo Pontos de Encontro. Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2001. – Apresenta projetos que algumas escolas públicas da rede estadual de São Paulo realizaram em 2000, buscando melhorar a relação com os jovens.

Racismo e Anti-Racismo na Educação. Repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001. – Trata-se de um conjunto de textos que abordam a temática étnico-racial em suas interfaces com a escola, passando pela questão da formação dos professores, da diversidade no cotidiano escolar, das especificidades do letramento na população negra, da abordagem de personagens negros na literatura infanto-juvenil e dos fundamentos para uma educação anti-racista.

Rap e Educação. ANDRADE, Elaine Nunes de (org.) São Paulo: Summus, 1999. – Reúne artigos de profissionais da educação que desenvolveram atividades de aproximação e experimentação do universo juvenil, tendo como foco uma das expressividades culturais mais latentes entre os jovens negros das periferias urbanas: o rap.

Sexualidade na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas. AQUINO, Julio Groppa (org.). São Paulo: Summus Editorial, 1997. – Traz diferentes textos que abordam a relação entre a escola e a temática da sexualidade, problematizando as tensões envolvidas. O enfoque predominante é o da psicologia escolar.

Filmes

Produções internacionais:

Amores Brutos (2000, dir. Alejandro González Iñárritu, dur. 153') – Os destinos de três pessoas se cruzam tragicamente em um acidente de carro na Cidade do México. Uma delas é o adolescente Octavio, que ganha dinheiro com seu cachorro em rinhas de cães e decide fugir com a mulher de seu irmão, Susana.

Aos Treze (2003, dir. Catherine Hardwick, dur. 100') – História da jovem Tracy, que aos 13 anos encontra na delinquência uma saída para lidar com as frustrações da vida e ser aceita socialmente. Fortemente manipulada por uma nova amiga, a também jovem Evie, ela se revolta contra sua mãe e todos que tentam ajudá-la.

Bem-Vindo à Casa de Bonecas (1995, dir. Todd Solondz, dur. 89') – Após ser insultada e repudiada por colegas de escola (que a chamam de Salsicha) e por sua própria família, uma jovem resolve se vingar de todos e dar o troco. Para isso, faz uma armação que, entre outras coisas, lhe permite namorar um rapaz mais velho e muito popular.

Billy Elliot (2000, dir. Stephen Daldry, dur. 111') – Billy é um garoto de uma pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas de carvão. Ele é obrigado pelo pai a treinar boxe, mas fica fascinado com a magia do balé, com o qual tem contato através de aulas de dança clássica realizadas na mesma academia. Incentivado pela professora de balé, que vê em Billy um talento nato, o garoto resolve então pendurar as luvas de boxe e se dedicar à dança, contrariando a família e a comunidade.

Bully (2002, dir. Larry Clark, dur. 100') – Narra a história verídica de um grupo de amigos de classe média baixa que é comandado e controlado por um dos integrantes. O líder tem

atitude bastante autoritária. Costuma submeter o grupo a seções de espancamento e as garotas, a estupros. Um dia o grupo decide que o „amigo“ está indo longe demais e elabora um plano para se livrar dele.

Elefante (2003, dir. Gus Van Sant, dur. 81') – Um dia aparentemente comum na vida de um grupo de adolescentes, todos estudantes de uma escola secundária de Portland, no Estado de Oregon, Estados Unidos. Enquanto a maior parte está engajada em atividades cotidianas, dois alunos esperam, em casa, a chegada de uma metralhadora semi-automática, com altíssima precisão e poder de fogo. Munidos de um arsenal de outras armas que vinham colecionando, os dois partem para a escola, onde serão protagonistas de uma grande tragédia.

Em Nome do Pai (1993, dir. Jim Sheridan, dur. 123') – Conta a saga verídica de Gerry Conlon, um pequeno ladrão de Belfast (Irlanda) dos anos 70, cujos principais interesses são embebedar-se e divertir-se, para grande desgosto do seu pacífico e frágil pai, Giuseppe. Quando Gerry se envolve com o IRA, seu pai o manda para a Inglaterra, onde suas atitudes o colocam no lugar errado, no momento errado. Inocente, mas forçado a confessar um violento atentado terrorista, é condenado à prisão perpétua, como um dos "Quatro de Guildford".

Encontrando Forrester (2000, dir. Gus Van Sant, dur. 135') – História de um jovem negro, talentoso jogador de basquete de 16 anos, cuja paixão secreta é escrever. Jamal Wallace encontra um recluso romancista que se torna, após um encontro acidental, seu mentor. Qual o melhor caminho? A literatura ou o futuro do campeonato de basquete?

Eu, Christiane F. (1981, dir. Ulrich Edel, dur. 124') – Baseado na história real de uma jovem, relatada em obra literária homônima, mostra a trajetória de uma garota que teve de se prostituir na adolescência para sustentar seus vícios. Christiane entra numa roda de degradação e desespero e chega ao fundo do poço, sem conseguir achar saída para seus problemas existenciais e a realidade que a cerca.

Faça a Coisa Certa (1989, dir. Spike Lee, dur. 126') - Sal, um ítalo-americano, é dono de uma pizzaria em Bedford-Stuyvesant, Brooklyn, uma das áreas mais pobres de Nova York. O personagem, um cara boa praça, decora seu estabelecimento com fotografias de ídolos ítalo-americanos dos esportes e do cinema. No dia mais quente do ano, Buggin' Out, o ativista local, vai até lá para comer uma fatia de pizza e se desentende com Sal por não existirem negros na „Parede da Fama“ dele. Passa então o resto do dia tentando organizar um boicote contra a pizzaria.

Garotos de Programa (1991, dir. Gus Van Sant, dur. 102') – A vida de rapazes, com perfis e trajetórias bem diferentes, que levam a vida como profissionais do sexo.

Invasões Bárbaras (2003, dir. Denys Arcand, dur. 99') – À beira da morte e com dificuldades em aceitar seu passado, Rémy, um velho professor universitário, busca encontrar a paz. Para tanto recebe a ajuda de Sébastien, seu filho ausente e com uma proposta de vida bastante diferente da sua, de sua ex-mulher e de velhos amigos.

Juventude Transviada (1955, dir. Nicholas Ray, dur. 111') – Clássico estrelado por James Dean. A trama gira em torno da vida de um adolescente, recém-chegado a uma cidade, que busca se enturmar com os colegas da escola e vizinhos. O jovem envolve-se numa série de confusões e brigas e tem dificuldades para lidar com as posturas de seu pai e de sua mãe.

Ken Park (2002, dir. Larry Clark, dur. 96') – A rotina de quatro adolescentes da cidade de Visalia, Califórnia, é foco desta produção. Shawn é um skatista que transa com a namorada e com a mãe de sua namorada; Tate gosta de se masturbar, mas vive com seus avós, que não respeitam a sua privacidade; Claude é agredido seguidamente pelo seu pai violento, um alcoólatra que o acusa de homossexualismo; Peaches anseia por liberdade, mas tem de cuidar de seu pai, um cristão fundamentalista, que a espanca após vê-la transando.

Kids (1995, dir. Larry Clark, dur. 96') – Nova York serve de cenário para mostrar o conturbado mundo de um grupo de adolescentes que, indiscriminadamente, consomem drogas e quase nunca praticam sexo seguro. Um garoto, que deseja só transar com virgens, e uma jovem portadora do vírus HIV servem de base para tramas paralelas.

Laranja Mecânica (1971, Stanley Kubrick, dur. 138') – Reportando-se a um futuro longínquo, o filme trata da história do jovem Alex, líder de uma gangue de delinquentes. Um dia ele cai nas mãos da polícia e, preso, é usado em experimento destinado a refrear os impulsos destrutivos das pessoas. O projeto piloto visa diminuir os custos e gastos do Estado com os presídios convencionais. O protagonista acaba se tornando impotente para lidar com o cotidiano da sua casa, dos seus vizinhos e da cidade.

Malcom X (1992, dir. Spike Lee, dur. 192') – Biografia do líder afro-americano, hoje referência para os movimentos juvenis, como o hip hop. Malcom teve o pai, um pastor, assassinado pela Klu Klux Klan e sua mãe internada por insanidade; foi um malandro de rua e, enquanto esteve preso, descobriu o islamismo. A partir daí tornou-se um fervoroso orador do movimento negro.

Meninos não Choram (1999, dir. Kimberly Pierce, dur. 114') – O filme é baseado na história real de Teena Brandon, uma garota que decide assumir sua homossexualidade, adotando uma nova identidade e transformando-se no garoto Brandon.

Mentes Perigosas (1995, dir. John N. Smith, dur. 99') – Uma oficial da marinha abandona carreira militar para realizar o antigo sonho de ser professora de inglês. Mas o grupo de alunos que encontra logo na primeira escola em que vai lecionar coloca à prova seus projetos e sonhos.

Meu Mestre, Minha Vida (1989, dir. John G. Avildsen, dur. 109') – Vinte anos após sua demissão, um professor que virou atleta famoso retorna à escola onde deu as primeiras aulas, com a missão de educar estudantes indisciplinados e envolvidos em atos de violência no bairro. A trama baseia-se na história real de Joe Clark, ex-ídolo do beisebol norte-americano.

O Ódio (1995, Mathieu Kassovitz, dur. 96') – No dia seguinte a um incidente envolvendo policiais e migrantes de um bairro do subúrbio de Paris, três jovens envolvidos no conflito refletem sobre suas vidas, o contexto em que vivem, a dificuldade de construir estratégias de sobrevivência e os preconceitos existentes no país.

O Selvagem da Motocicleta (1983, dir. Francis Ford Coppola, dur. 94') – Em Tulsa, Estados Unidos, o jovem Rusty James vive à sombra de seu irmão mais velho, um motoqueiro e líder de gangue respeitado, que deixou a cidade. Rusty envereda pelo mesmo caminho, até que seu irmão ressurge trazendo importantes revelações.

Os Incompreendidos (1959, François Truffaut, dur. 94') – Filme de estréia de Truffaut, que acompanha o percurso de um garoto de 13 anos pela Paris do final dos anos 50. O título original insinua o que faz esse pré-adolescente desprezado pela família e afugentado pela escola: "Lês 400 Coups", expressão francesa que se assemelha ao nosso "pintando o sete". O protagonista está sempre se metendo em encrencas – matando aula, mentindo que a mãe morreu ou quase pondo fogo em sua casa.

Outra História Americana (1998, dir. Tony Kaye, dur. 119') – Derek, um jovem cheio de traumas e conflitos, busca vazão para suas agruras tornando-se líder de uma gangue de racistas. A violência o leva a um assassinato, e ele é preso pelo crime. Três anos mais tarde, sai da prisão e tem que convencer seu irmão, que está prestes a assumir a liderança do grupo, a não trilhar o mesmo caminho.

Pão e Rosas (2000, dir. Ken Loach, dur. 105') – Com o apoio do sindicalista Sam, a jovem mexicana Maya lidera grupo de imigrantes ilegais que trabalham como faxineiros em um edifício comercial de Los Angeles. Apesar do risco de serem extraditados, eles lutam contra os patrões, que se aproveitam da situação e não respeitam seus direitos.

Perigo para a Sociedade (1993, dir. Albert e Allen Hughes, dur. 111') – O cotidiano de um bairro de população negra norte-americano e o „pesadelo urbano" materializado na tra-

jetória de Caine Lawson, um jovem estudante que, após se envolver com algumas práticas delituosas, tenta escapar da rotina de violência em seu gueto.

Trainspotting, sem Limites (1996, dir. Danny Boyle, dur. 96') – O filme se passa num subúrbio de Edimburgo, onde quatro jovens, sem emprego, escola ou qualquer outra ocupação, tentam resolver seus problemas financeiros e sustentar o vício pela heroína cometendo um grande roubo.

Documentários

Tiros em Columbine (2002, Michael Moore, dur. 120') – Aborda o fascínio dos norte-americanos por armas de fogo e a existência de uma cultura do medo, que desencadeiam crimes horríveis como o de 1999, em uma escola pública de Columbine, onde dois jovens entraram armados na biblioteca, mataram 12 colegas e um professor e se suicidaram em seguida.

Woodstock – Três Dias de Paz, Amor e Música (1994, dir. Michael Wadleigh, dur. 225') – Em agosto de 1969, em meio à Guerra do Vietnã e, pouco mais de um ano depois das mortes do líder pacifista negro Martin Luther King e do senador Robert Kennedy, mais de 500 mil pessoas se reúnem para celebrar a paz, em um festival de música realizado numa pequena fazenda nos arredores de Nova York.

Produções nacionais

Abril Despedaçado (2001. dir. Walter Salles, dur. 105') – Situado em abril de 1910, no desértico sertão brasileiro, trata da história de Tonho, um jovem de 20 anos que é impelido pelo pai a vingar o assassinato de seu irmão mais velho, vítima de uma luta ancestral entre famílias pela posse da terra. Se cumprir sua missão e mantiver a tradição, o jovem sabe que lhe restará pouco tempo de vida. Ele será então perseguido até a morte por um membro da família rival, como dita o código da vingança da região. Angustiado pela perspectiva da morte e instigado por seu irmão menor, Pacu, Tonho começa a questionar a lógica da tradição.

Ação entre Amigos (1998, dir. Beto Brant, dur. 76') – 25 anos após terem sido torturados pelo regime militar, quatro amigos se reúnem e partem para um ajuste de contas com o torturador. Enquanto decidem o que fazer com ele, *flashbacks* mostram a vida e ação de cada um dos integrantes do grupo durante a ditadura.

Hora da Estrela (1985, dir. Suzana Amaral, dur. 96') – Baseado na obra homônima de Clarice Lispector, conta a trajetória de Macabéa, uma jovem órfã de 19 anos. Migrante nordesti-

na, analfabeta, ingênua e virgem, a garota vive uma história patética até uma consulta com uma vidente que a hipnotiza com promessas de um futuro cheio de felicidade.

Anos Dourados (1986, dir. Roberto Talma, dur. 430') – Ambientada na Tijuca, Zona Norte do Rio de Janeiro, dos anos 50, a minissérie produzida pela Rede Globo de Televisão também ganhou versão em DVD. Mostra a trajetória de Marcos e Lourdinha, jovens que vivem um grande amor numa época em que ainda imperam a tradição e o conservadorismo da família de classe média brasileira. Rosemary, colega da protagonista no Instituto de Educação, quer ousar, não se importando em "ficar mal falada".

Anos Rebeldes (1992, dir. Denis Carvalho, dur. 680') – Produzida pela Rede Globo de Televisão, a minissérie foi escrita por Gilberto Braga e teve grande repercussão nacional. Agora, pode ser encontrada em DVD. A trama se desenrola entre 1964 – ano do golpe militar – e 1979/80, momento do retorno dos exilados ao Brasil. É dividida em três períodos: Anos Inocentes (época das turmas e dos namoros de colégio, na ocasião do golpe), Anos Rebeldes (quando começam as prisões e torturas) e Anos de Chumbo (quando, após o AI-5, o país vive sob pesada repressão e alguns grupos adotam a luta armada para resistir)

A Ostra e o Vento (1998, Walter Lima Júnior, dur. 118') – Menina vive numa ilha com o pai (severo e violento) e um velho (sábio e terno). As únicas pessoas com quem tem algum contato, além dos dois, são os marinheiros que abastecem a ilha. Ao tornar-se adolescente, ela passa a sentir sua sexualidade e o desejo de viver intensamente. Apaixona-se então pelo vento.

Bete Balanço (1984, dir. Lael Rodrigues, dur. 74') – Jovem liberada resolve abandonar a cidade de Governador Valadares para tentar carreira artística no Rio de Janeiro. Decepciona-se com os empresários da música e com a violência urbana, mas encontra apoio no namorado e nos novos amigos.

Bicho de Sete Cabeças (2000, dir. Laís Bodanzky, dur. 80') – Inspirado no livro Canto dos Malditos, de Austregésilo Carrano, o filme é um prato cheio para refletir e discutir as diferenças de gerações no interior de uma família brasileira qualquer e as possíveis decorrências do silêncio entre ambas. Seu Wilson (Othon Bastos) despreza o mundo de Neto (Rodrigo Santoro). E Neto não suporta a presença do pai.

Cidade de Deus (2002, dir. Fernando Meirelles, dur. 135') – Adaptação do livro homônimo de Paulo Lins, o filme retrata o cotidiano de jovens moradores de Cidade de Deus, desde o surgimento do bairro. Exceto Buscapé, protagonista e narrador da trama, todos os outros jovens compõem quebra-cabeças que ajudam a explicitar a ascensão do crime e da criminalidade na região.

Feliz Ano Velho (1988, dir. Roberto Gervitz, dur. 80') – Mário dá adeus à sua adolescência ao mergulhar e bater a cabeça em uma pedra no fundo de um lago. Em crise, o rapaz, diante do que parecia o fim, começa a reviver e resgatar momentos importantes de seu passado, até descobrir uma nova força em sua vida.

Houve Uma Vez Dois Verões (2002, Jorge Furtado, dur. 75') – Chico, adolescente em férias, encontra Roza num fliperama e se apaixona. Transam na primeira noite, mas ela some. Ao lado de seu amigo Juca, Chico procura Roza pela praia, em vão. Só mais tarde, já de volta a Porto Alegre e às aulas de Química Orgânica, é que ele vai reencontrá-la.

Lamarca (1994, dir. Sérgio Rezende, dur.130') – Acompanha os dois últimos anos da vida do capitão Carlos Lamarca, quando decide fazer uma opção radical pela revolução, enviando a mulher e os dois filhos para Cuba e desertando do Exército, em 1969. Na clandestinidade, ligado à Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), comanda assaltos e sequestros e amadurece suas convicções políticas.

O Homem que Copiava (2002, Jorge Furtado, 123') – André é um jovem de 20 anos que trabalha na fotocopiadora da papelaria Gomide, em Porto Alegre. Ele precisa desesperadamente de 38 reais para salvar a vida de Sílvia, sua grande paixão, que trabalha como balconista numa loja de roupas e deve estar de qualquer maneira em um encontro no alto do Corcovado. Para conseguir o dinheiro André tem vários planos e, incrivelmente, todos dão certo.

O Que É Isso, Companheiro? (1997, dir. Bruno Barreto, dur. 105') – Inspirado em livro autobiográfico de Fernando Gabeira, o filme apresenta uma versão do sequestro, em 1969, no Rio de Janeiro, de embaixador dos Estados Unidos, que foi trocado por prisioneiros políticos. O episódio é do período da história do país conhecido como "anos de chumbo", no qual muitos jovens aderiram à luta armada como forma de combater a ditadura.

Terra Estrangeira (1995, dir. Walter Salles, dur. 100') – O plano econômico do governo Collor projeta o país no caos. A vida de Paco, um jovem estudante paulista, desmorona com a morte da mãe e o fim de seu sonho de ser ator. Paco decide deixar o Brasil. Para isso, aceita levar um objeto contrabandeado para Lisboa.

Documentários e curtas

ABCD Jovens (1999, dir. Nanci Barbosa, dur. 67') – Gravada na região do ABC, esta série de três documentários traz elementos e questões que afetam jovens de inúmeras regiões urbanas. "Nossa Cara", com 28' de duração, apresenta quem são, como vivem e se expres-

sam os jovens, num contexto de diferentes identidades. "Batalhando a Vida", com 21' de duração, diz como percebem e vivem o mundo do trabalho. "Contrapontos", com duração de 18', aponta para os desafios, percepções, vivências e sonhos, de acordo com diferentes pontos de vista.

A Festa da Moça (1987, dir. Vincent Carelli, dur.18') – Vídeo que retrata o encontro dos índios Nambiquara com sua própria imagem durante um ritual de iniciação feminina. A „moça nova" permanece reclusa desde sua primeira menstruação, até as aldeias aliadas virem celebrar o fim da sua reclusão. Ao assistirem suas imagens na TV, eles se decepcionam e criticam o excesso de roupa. A festa seguinte é realizada e registrada com todo o rigor da tradição. Eufóricos com o resultado, eles resolvem retomar, diante da câmera, a furação de lábio e de nariz dos jovens, costume que haviam abandonado há mais de vinte anos.

Além da Lousa – Culturas Juvenis, Presente! (2000, dir. grupo Educação, Ritmo Rua, dur. 14') – Abrir os portões da escola para outras experiências educativas. Este é o recado de quatro grupos juvenis de São Paulo para os profissionais de ensino de todo o Brasil. Convidados pela Ação Educativa, eles pensaram sobre a escola, estudaram, aprenderam a usar a câmera, colheram depoimentos e histórias para a realização deste vídeo, que busca apontar caminhos promissores para que a escola supere a dinâmica da lousa e do giz.

Aqui Favela – O Rap Representa (2003, Júnia Torres e Rodrigo Siqueira, dur. 82') – O filme apresenta jovens desconhecidos que integram o movimento hip hop e algumas de suas principais expressões, como Thaíde e Mano Brown, além de África Bannbaataa, Nelson Triunfo, Lady Rap, Shyrlane e outros. Eles têm em comum o esforço para fortalecer suas identidades, a revalorização de aspectos culturais africanos, a recuperação da auto-estima e a compreensão da complexidade social através das manifestações culturais criadas nas favelas e periferias.

Atitude na Cena (2003, dir. Joinha Filmes, dur. 17') – A produção mostra a existência, na cidade de São Paulo, de vários grupos que desenvolvem atividades culturais e esportivas, tendo como base a atuação na comunidade local. A maioria desses grupos não tem como divulgar seus trabalhos e, principalmente, como buscar parcerias que garantam a permanência e continuidade de suas ações. O vídeo foi produzido a partir de uma oficina ministrada pelo documentarista André Costa, no âmbito do projeto Cenafoco (Centro Nacional de Formação Comunitária), desenvolvido pela Ação Educativa entre os anos de 2002 e 2003.

Cultura de Periferia (2002, dir. Denise Martha, dur. 12') – Curta produzido pelo grupo Cultura de Periferia, organização formada por jovens moradores do Jardim São Savério, Zona Sudoeste de São Paulo, com apoio da Ação Educativa e do programa Jovens Escolhas do

Instituto Credicard. Por meio de depoimentos, entrevistas e acompanhamento de atividades que acontecem no bairro, os jovens mostram a produção cultural da periferia e o envolvimento dos jovens nessa produção.

Fala Tu (2004, dir. Guilherme Coelho, dur. 74') – Macarrão é morador do morro do Zinco, pai de duas filhas, torcedor do Fluminense e apontador do jogo do bicho. Toghum mora em Cavalcante, é budista e vendedor de produtos esotéricos. Combatente é moradora de Vigário Geral, frequentadora do templo do Santo Daime e operadora de telemarketing. Durante nove meses, entre 2002 e 2003, uma equipe filmou o dia-a-dia destes três cariocas da Zona Norte, que batalham e sonham em fazer de sua música, o rap, o seu ganha-pão.

O Chamado de Deus (2000, José Joffily, dur. 80') – Seis jovens revelam como optaram pela vida religiosa. Três deles, seminaristas da Igreja Católica, se preparam para se tornarem padres; dois rapazes e uma moça seguem a linha mais próxima da Teologia da Libertação e contribuem com movimentos de reivindicação e política.

O Rap do Pequeno Príncipe contra as Almas Sebosas (2000, Paulo Caldas e Marcelo Luna, dur. 75') – Dois personagens reais, Garnizé e Helinho, formam o eixo da produção. Garnizé, músico, 26 anos, componente de uma banda de rap, militante político e líder comunitário em Camaragibe (PE), usa a cultura para enfrentar a difícil sobrevivência na periferia. Helinho, justiceiro, 21 anos, conhecido na comunidade como O Pequeno Príncipe, é acusado de matar 65 bandidos no município de Camaragibe e em alguns bairros do subúrbio de Recife.

Raça, Ritmo e Poesia (1994, Miro Nalles, dur. 17') – A partir de depoimentos de rappers de diferentes bairros da cidade de São Paulo, a produção narra os trabalhos desenvolvidos por esses jovens que agem contra a realidade da periferia da cidade tendo como eixos de atuação a consciência, o ritmo e a poesia.

Vinte e Dez: o Futuro é Agora (2002, dir. Tata Amaral e Francisco César Filho, dur. 26') – Deividson é um jovem da periferia de Santo André, região metropolitana de São Paulo. Cantando rap e participando das atividades de um núcleo de cultura de bairro, ele manda seu recado e mobiliza a comunidade para lutar por seus direitos. Daividson e sua trajetória formam o fio condutor para apresentar a organização do movimento hip hop, seus desafios e lutas sociais.

Sites

Governo

- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Divulga sensos e dados estatísticos que diagnosticam a situação da educação no país, nos Estados e municípios. No site da instituição também é possível localizar os últimos resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). www.inep.gov.br
- **Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec).** O site do órgão do MEC responsável pela articulação das políticas de desenvolvimento do ensino médio contém documentos e leis que ajudam a entender melhor a situação da educação destinada aos jovens. Textos para consultar e baixar: Projeto Escola Jovem, Síntese de Seminário sobre o Ensino Médio no Brasil, entre outros. www.mec.gov.br/semtec.

Assembléias Legislativas

- **Assembléia Legislativa de Minas Gerais**. Oferece cartilhas sobre cidadania, de linguagem fácil (www.almg.gov.br/cedis/). Desenvolve o projeto Caminhos da Democracia, através de visitas agendadas à Assembléia de grupos de estudantes de 7ª série ao 3º ano do ensino médio e realização de bate-papo e debate. Possui também o projeto Procon na Escola, oferecendo palestras e orientações às escolas de ensino fundamental e médio, e às instituições de ensino superior. www.almg.gov.br/educacao
- **Assembléia Legislativa de Rondônia**. Por meio da Escola do Legislativo, criada em 2003, desenvolve o projeto Como Funciona a Assembléia Legislativa, que visa levar informação aos estudantes, especialmente de ensino médio, sobre o funcionamento do Poder Legislativo estadual. Disponibiliza à comunidade um centro de internet comunitária que funciona aos sábados e domingos das 8h às 18h. www.ale.ro.gov.br
- **Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro**. Desenvolve desde 2003 o chamado Parlamento Juvenil, do qual podem participar estudantes da rede estadual de ensino, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. É realizado um processo eleitoral, os alunos elaboram projetos de lei e experimentam a atuação legislativa. www.alerj.rj.gov.br
- **Assembléia Legislativa de São Paulo**. Desenvolve, desde 2001, o projeto Parlamento Jovem, voltado para estudantes de escolas públicas e privadas do Estado, de ensino fundamental e de ensino médio. Consiste em proporcionar aos jovens a experiência de viver um dia como membro do Poder Legislativo. www.alesp.gov.br

ONG, fundações e institutos

- **Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação.** Organização não-governamental que atua nas áreas de Educação e Juventude. Entre suas atividades estão a produção de informação e conhecimento, a discussão de políticas públicas, a articulação de intervenções no campo social e fortalecimento da luta por direitos. No site é possível acessar a base de dados que traz um amplo acervo em educação de jovens e adultos e em juventude. Há também textos e pesquisas disponíveis para download, bem como a lista de publicações à venda. www.acaoeducativa.org, e-mail acaoeducativa@acaoeducativa.org

- **Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.** Organização não-governamental que visa propor, executar e disseminar estudos e pesquisas nas áreas de educação e ação comunitária. Além de oferecer assessoria para educadores e dirigentes públicos para formulação e implementação de projetos e políticas públicas, a instituição realiza cursos e eventos de formação voltados a professores, técnicos e dirigentes educacionais. No site do Cenpec é possível acessar textos sobre educação, além de consultar o banco de dados de experiências de políticas educacionais no Brasil. www.cenpec.org.br, e-mail info@cenpec.org.br

- **Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas Viña Del Mar (CIDPA).** ONG que se dedica ao trabalho de educação e desenvolvimento social. Composta por cientistas sociais e educadores, a entidade desenvolve suas iniciativas com ênfases nas seguintes temáticas: mulher jovem, juventude e educação e participação social juvenil. No site do CIDPA é possível encontrar um amplo acervo – disponível para download – de publicações, artigos e resultados de pesquisas desenvolvidas pela instituição, bem como por outros institutos latino-americanos (a maior parte do conteúdo é de língua espanhola). www.cidpa.org, e-mail cidpa@cidpa.org.br.

- **Cidade Escola Aprendiz.** ONG criada pelo jornalista Gilberto Dimenstein tem como missão ser um laboratório pedagógico de experiências que integrem escola e comunidade. O site da instituição acompanha o noticiário diário sobre educação e temáticas correlatas. Também são produzidas reportagens sobre experiências e iniciativas de educação. www.aprendiz.org.br, e-mail aprendiz@uol.com.br.

- **Cipó**. ONG com sede em Salvador (BA), que tem como eixo de ação a comunicação, enquanto ferramenta capaz de produzir impactos significativos na educação. A instituição possui, entre outros, um projeto chamado Rede Sou de Atitude, em que jovens de todo o Brasil monitoram as condições de implantação de políticas públicas em seus municípios e fazem análises críticas sobre elas. No portal da entidade, além das notícias e informações produzidas pelos jovens, é possível acessar um guia

elaborado pela entidade, com dicas de como produzir experiências nas escolas que se apropriem da linguagem jornalística, da Internet e das produções de audiovisual. www.cipo.org.br

- **Fundação Abrinq.** Atua com iniciativas que fortalecem os direitos da criança e do adolescente em todo o Brasil. As ações da instituição têm ênfase na luta contra o trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador, na preservação dos direitos de educação, acesso às novas tecnologias e cultura. No portal da fundação é possível ter maiores informações sobre cada uma das iniciativas. Na seção "biblioteca" encontram-se documentos, a maioria disponíveis para download, que tematizam sobre diversos assuntos, como lei de aprendizes, experiências de liberdade assistida que tiveram êxito e guias de gestão. www.fundabrinq.org.br.

- **Fundação Perseu Abramo.** Criada em 1996 pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Desde então, o órgão tem realizado pesquisas e trabalhos em diferentes temáticas, com vistas à formação e qualificação política de atores sociais e à articulação e fomento da produção intelectual. Em 1999, o Núcleo de Opinião Pública da entidade desenvolveu o trabalho "Juventude: Cultura e Cidadania". www.fpa.org.br/nop/juventude/temas.htm

- **Instituto de Juventude Contemporânea** foi criado por jovens oriundos das pastorais populares, no Ceará, que decidiram entre si ter um instrumento de ação direta sobre a juventude. Tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de uma prática político-social voltada para a construção de uma sociedade justa, democrática, fraterna e sustentável. A entidade desenvolve diversos trabalhos com o intuito de mobilizar os jovens. No site há uma produção rica de notícias sobre o universo juvenil e políticas públicas. www.ijc.org.br

- **Instituto Sou da Paz**. Fundado em 1999, a partir da Campanha Sou da Paz pelo Desarmamento, é uma organização que realiza inúmeras atividades tendo como foco a mobilização da juventude em ações centradas na escola, como é o caso do Grêmio em Forma, e também na criação de políticas públicas de juventude. Coordena alguns centros de convivência e cultura localizados sobretudo na Zona Sul de São Paulo. No site da instituição é possível realizar download de materiais e publicações. www.soudapaz.org.br, e-mail soudapaz@soudapaz.org

- **Observatório Jovem do Rio de Janeiro**. Sediado na Universidade Federal Fluminense (UFF), articula ações de pesquisa e extensão, acompanhando políticas públicas e ações sociais relacionadas com a juventude, especialmente no Estado do Rio de Janeiro. No site é possível encontrar publicações, entrevistas, reportagens, entre outros textos de interesse. www.uff.br/obsjovem, e-mail obsjovem@vm.uff.br.

- **Organização Brasileira de Juventude (OBJ)**. Entidade constituída por responsáveis pelas áreas de política de juventude de Estados e municípios de todas as regiões do Brasil. Tem como missão contribuir com a efetiva participação da juventude no desenvolvimento da sociedade. Suas estratégias são o fomento à implantação de políticas de juventude e a promoção dos direitos dos jovens. No portal da entidade estão disponíveis documentos, notícias e agendas que tratam das políticas públicas de juventude. www.obj.org.br

- **Projeto Juventude** Tendo como objetivo projetar o tema juventude na agenda política do país, a iniciativa pretende situar a questão em um patamar superior de discussão, explorando os distintos cenários e refletindo sobre as alternativas propostas de políticas públicas de juventude. Entre 2002 e 2003, o projeto promoveu inúmeros debates e seminários em todo o Brasil e produziu uma pesquisa acerca da situação do jovem no país. Todo o material está disponível no site do projeto. www.projetojuventude.org.br

- **Unesco** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Tem realizado, nos últimos anos, uma série de estudos sobre o universo juvenil. Por intermédio de projetos de cooperação técnica firmados com o governo, sobretudo com o Ministério da Educação, já foram lançadas diversas pesquisas sobre galeras e grupos juvenis, violência escolar e iniciativas educativas voltadas à população juvenil. www.unesco.org.br, e-mail uhbrz@unesco.org.br

Movimentos, estilos e grupos juvenis

- **Amnesia**. É um fanzine alternativo independente criado por um grupo de quatro amigos. O site tem muitos textos e informações sobre as bandeiras, ideias e opiniões de que comungam os jovens vinculados ao movimento punk. www.amnesiazine.kit.net

- **Forte**. É possível acessar, neste portal, revistas eletrônicas, letras de músicas, MP3, vídeos e muitas reportagens que ajudam a compor o cenário musical e artístico do movimento hip hop. Também é possível encontrar agenda de eventos nacionais e internacionais sobre o tema e sobre políticas de juventude. www.bocadaforte.com.br

- **Centro de Mídia Independente (CMI-Brasil)**. Rede de produtores independentes de mídia que busca oferecer informação alternativa, crítica e de qualidade. A ênfase da cobertura é sobre os movimentos sociais; particularmente, sobre os movimentos de ação direta e sobre as políticas às quais se opõem. Mais de 80% dos produtores de notícias são jovens. www.midiaindependente.org

- **E-clubbers**. Que é ser clubber? O que fazem e quais os hábitos de consumo? Por onde transitam? Qual a diferença entre as tribos de clubbers brasileiros e os de outros países? O site oferece essas e outras respostas. www.eclubbers.net

- **Microfonia**. Há notícias de eventos musicais e de produções independentes da cena punk. Há muitas letras e músicas de punk rock, hardcore e ska, além de notícias e informações sobre as bandas. www.microfonia.com
- **Portal do Protagonismo Juvenil**. É uma iniciativa do Grupo Interagir, constituído por jovens de Brasília. Notícias sobre organizações e atividades desenvolvidas por grupos de jovens de todo o Brasil, notícias sobre políticas públicas e agenda de eventos. www.protagonismojuvenil.org.br
- **Real Hip Hop**. Portal que é fruto de uma articulação de vários jovens e não jovens envolvidos com o movimento e a cultura hip hop. Há colaboradores espalhados por todo o Brasil que mandam notícias do que ocorre pelos espaços em que transitam. O site disponibiliza informações essenciais sobre os quatro elementos da cultura hip hop (rap, break, grafite e discotecagem), músicas, agendas, chat e muitos artigos, textos e letras de músicas. www.realhiphop.com.br
- **União Nacional dos Estudantes (UNE)** e **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes)**. As duas entidades representativas dos estudantes têm informações sobre a criação e gestão de grêmios estudantis nas escolas e de centros acadêmicos em instituições de ensino superior (CAs). O site fala dos direitos dos estudantes e de suas bandeiras de luta; divulga eventos e ações em nível nacional e estadual. www2.uol.com.br/estudantenet

Mini Currículos

Mini Currículos

Ana Paula Corti

Socióloga e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como assessora na ONG Ação Educativa. Coordenou a pesquisa "Que Ensino Médio queremos: pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre Ensino Médio", e é co-autora dos livros "Diálogos com o Mundo Juvenil: subsídios para educadores", "Jovens na Alfabetização: para além das palavras decifrar mundos", "Letramentos no Ensino Médio" e "O encontro das Culturas Juvenis com a Escola".

Claudia Lemos Vóvio

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela PUC de São Paulo. É professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia, nas disciplinas Alfabetização e Letramento e Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Língua Portuguesa. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre Práticas de Letramento e Participação Social na Educação de Jovens e Adultos.

Juarez Dayrell

Graduado em Ciências Sociais (1983) e Mestre em Educação (1989) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação (2001) pela Universidade de São Paulo (USP). Em 2006, realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG (www.fae.ufmg.br/objuventude), desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura.

Maria Amabile Mansutti

Pedagoga, atualmente é Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Integrou a equipe elaboradora dos "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental" e a "Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos (EJA)", bem como outras iniciativas do Ministério da Educação, entre 1995 e 2001. Consultora na área de EJA, por meio da cooperação entre Brasil e África, junto ao Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, de 2006 a 2010. Colaboradora na pesquisa "Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional" realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, IBOPE/Ação Educativa Assessoria e Pesquisa, entre 2002 e 2008. Destacam-se as seguintes publicações: "Viver, Aprender - Educação de Jovens e Adultos" - Livro do aluno e guia do educador - três volumes, Ação Educativa, Editora Global/SP – 2002; "Matemática e Fatos do Cotidiano"

com Dulce Satiko Onaga - Coleção Viver, Aprender - Educação de Jovens e Adultos, Editora Global/SP - 2004 (prêmio Jabuti 2006) e "Alfabetização", com Cláudia Lemos Vóvio - Coleção Viver, Aprender - Educação de Jovens e Adultos, Editora Global/SP - 2005 (prêmio Jabuti 2007).

Neroaldo Pontes Azevedo

Mestre em Linguística pela Universidade de Toulouse, França e Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de São Paulo (USP), publicou livros e artigos na área e exerceu a docência em Língua e Literatura Brasileira, tanto no exterior, quanto na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da qual foi Reitor. Exerceu os cargos de Secretário de Educação do Município de João Pessoa, PB e Secretário de Educação do Estado da Paraíba. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CENAEJA) e foi Presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Vice-Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Publicou artigos e participou de conferências, seminários, comissões e conselhos na área de Educação e, atualmente, é consultor da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação e do Instituto Ayrton Senna.

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Licenciado (1989) em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UFCE), Mestre (2000) e Doutor (2006) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professor adjunto da UFMG e integra o grupo de pesquisa Observatório da Juventude desta universidade. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociabilidade e culturas juvenis; juventudes e escolarização; organização escolar do ensino fundamental e formação de professores; gênero e diversidade sexual.

Raquel Souza

Pedagoga e Mestre em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalha na ONG Ação Educativa como assessora em projetos de formação, assessoria e pesquisa na área de juventude. Foi organizadora da publicação "Forito: jovens feministas presentes!" e coautora dos livros "Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores" e "Que Ensino Médio Queremos: pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre Ensino Médio".

Shirley Aparecida de Miranda.

Graduada (1992) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), Mestre em Educação (1998) e Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Ad-

ministração Escolar da Faculdade de Educação/UFMG. Possui experiência na área de Política Educacional e Sociedade com ênfase em educação e movimentos sociais, educação, diversidade e gênero.

Washington Carlos Ferreira Oliveira

Bacharel em Comunicação, com Habilitação em Jornalismo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Experiência em cursos, palestras, pesquisas e coordenação de grupos nas áreas de formação de professores, direitos humanos, autoconhecimento, educação lúdica e educação na natureza. Foi Diretor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Coordenador Pedagógico do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e ministrou cursos de direitos humanos para a Polícia Militar (Projeto Axé), Fundação Cidade Mãe e Fundação Clemente Mariani. Trabalhou em instituições educacionais, públicas e privadas, bem como em equipes multidisciplinares, destacando sua participação como integrante do "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade" (GEPEL/UFBA) e no "Acampamento Verde".

Grupo de Trabalho

"Roda de Conversa"

Grupo de Trabalho "Roda de Conversa"

Ministério da Educação (MEC):
Coordenação do GT "Roda de Conversa" – Edna Martins Borges (Coordenadora Geral de Ensino Fundamental – MEC/SEB/DCOCEB/COEF).
Assessoria Técnica ao GT "Roda de Conversa" – Sueli Teixeira Mello (MEC/SEB/DCOCEB/COEF).

Ana Beatriz Cabral (MEC/SEB/DCOCEB)
Carmem Isabel Gatto (MEC/SECAD)
Caetana Juracy Resende Silva (MEC/SETEC)
Carlos Artexes Simões (MEC/SEB/DCOCEB)
Carlos Eduardo Sampaio Moreno (MEC/INEP)
Jorge Luiz Teles da Silva (MEC/SECAD)
Mauro Silva (MEC/SECAD)
Tânia Maria de Melo (MEC/SECAD)

Relação de Instituições e Especialistas:
Ação Educativa – Vera Masagão Ribeiro e Marcio Alan Menezes Moreira
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – Maria Amabile Mansutti
Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – José Fernandes Lima e Nilce Rosa da Costa
Educomunicação – Alexandre Sayad
Fundação Roberto Marinho – Vilma Guimarães
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – Salete Silva e Júlia Ribeiro
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – Timothy Ireland
Secretaria de Educação do Estado de Goiás – Maria Luiza Batista Bretas Vasconcelos
Secretaria de Educação do Estado do Pará – Iracy de Almeida Gallo Richmann
Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Alaíde Maria Pinto Digiovani
Secretaria de Educação do Município de Campo Grande (MS) – Maria Cecília Amêndola Motta
União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – Vivian Ka Fuhr Melcop
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Shirley Aparecida de Miranda
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Neroaldo Pontes Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Jane Paiva

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Cláudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CEDU) – Marinaide Lima de Q. Freitas
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Wasington Carlos Ferreira de Oliveira
União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) – Thiara Milhomen

Edgar Morin

Os sete saberes necessários à educação do futuro

Tradução de
Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya

Revisão Técnica de
Edgard de Assis Carvalho

Edições UNESCO Brasil

Conselho Editorial
Jorge Werthein
Maria Dulce de Almeida Borges
Célio da Cunha

Comitê para Área de Educação
Maria Dulce de Almeida Borges
Célio da Cunha
Lúcia Maria Gonçalves Resende
Marilza Machado Gomes Regattiere

Assistente Editorial
Rachel Dias Azevedo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Morin, Edgar, 1921-
Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.
Bibliografia.
ISBN 85-249-0741-X (Cortez)

1. Educação – Filosofia 2. Educação – Finalidades e objetivos
3. Interdisciplinaridade e conhecimento 4. Interdisciplinaridade na educação
I. Título.

00-1830 CDD-370.11

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Finalidade e objetivos 370.11

Título original: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*

Originalmente publicado pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Paris, France.

Capa: Edson Fogaça
Revisão de originais: Denise de Aragão Costa Martins
Revisão: Maria de Lourdes de Almeida, Agnaldo Alves
Composição: Dany Editora Ltda.
Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, assim como pelas opiniões aqui expressas, as quais não são necessariamente compartilhadas pela UNESCO, nem são de sua responsabilidade.

As denominações empregadas e a apresentação do material no decorrer desta obra não implicam a expressão de qualquer opinião que seja da parte da UNESCO no que se refere à condição legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou a delimitação de suas fronteiras ou divisas.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da UNESCO e da Editora.

© UNESCO 1999
© UNESCO/Cortez Editora 2000, edição brasileira

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 — Perdizes
05009-000 — São Paulo-SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
e-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

UNESCO
SAS — Quadra 5 Bloco H — Lote 6
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO — 9º andar
70070-914 — Brasília-DF — Brasil
Tel.: (55 61) 321-3525
Fax: (55 61) 322-4261
e-mail: uhbrz@unesco.org

Impresso no Brasil — dezembro de 2000

ISBN: 85-249-0741-x

SUMÁRIO

Agradecimentos 09
Apresentação da edição brasileira 11
Prólogo 13

Capítulo I — As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão 19
1. O calcanhar-de-aquiles do conhecimento 19
1.1 Os erros mentais 21
1.2 Os erros intelectuais 22
1.3 Os erros da razão 22
1.4 As cegueiras paradigmáticas 24
2. O *imprinting* e a normalização 27
3. A noologia: possessão 28
4. O inesperado... 30
5. A incerteza do conhecimento 31

Capítulo II — Os princípios do conhecimento pertinente 35
1. Da pertinência no conhecimento 35
1.1 O contexto 36
1.2 O global (as relações entre o todo e as partes) 37
1.3 O multidimensional 38
1.4 O complexo 38

2. A inteligência geral 39
2.1 A antinomia 40
3. Os problemas essenciais 41
3.1 Disjunção e especialização fechada 41
3.2 Redução e disjunção 42
3.3 A falsa racionalidade 43

Capítulo III — Ensinar a condição humana 47
1. Enraizamento/desenraizamento do ser humano 48
1.1 A condição cósmica 48
1.2 A condição física 49
1.3 A condição terrestre 50
1.4 A condição humana 50
2. O humano do humano 52
2.1 Unidualidade 52
2.2 O circuito cérebro/mente/cultura 52
2.3 O circuito razão/afeto/pulsão 53
2.4 O circuito indivíduo/sociedade/espécie 54
3. *Unitas multiplex*: unidade e diversidade humana 55
3.1 A esfera individual 55
3.2 A esfera social 56
3.3 Diversidade cultural e pluralidade de indivíduos 56
3.4 *Sapiens/demens* 58
3.5 *Homo complexus* 59

Capítulo IV — Ensinar a identidade terrena 63
1. A era planetária 65
2. O legado do século XX 70
2.1 A herança de morte 70
2.1.1 As armas nucleares 70
2.1.2 Os novos perigos 71
2.2 A morte da modernidade 71

2.3 A esperança 72
2.3.1 A contribuição das contracorrentes 72
2.3.2 No jogo contraditório dos possíveis 74
3. A identidade e a consciência terrena 75

Capítulo V — Enfrentar as incertezas 79
1. A incerteza histórica 80
2. A história criadora e destruidora 81
3. Um mundo incerto 83
4. Enfrentar as incertezas 84
4.1 A incerteza do real 85
4.2 A incerteza do conhecimento 86
4.3 As incertezas e a ecologia da ação 86
4.3.1 O circuito risco/precaução 88
4.3.2 O circuito fins/meios 88
4.3.3 O circuito ação/contexto 88
5. A imprevisibilidade em longo prazo 89
5.1 O desafio e a estratégia 90

Capítulo VI — Ensinar a compreensão 93
1. As duas compreensões 94
2. Educação para os obstáculos à compreensão 95
2.1 O egocentrismo 96
2.2 Etnocentrismo e sociocentrismo 97
2.3 O espírito redutor 98
3. A ética da compreensão 99
3.1 O “bem pensar” 100
3.2 A introspecção 100
4. A consciência da complexidade humana 101
4.1 A abertura subjetiva (simpática) em relação ao outro 101
4.2 A interiorização da tolerância 101

5. Compreensão, ética e cultura planetárias 102

Capítulo VII — A ética do gênero humano 105
1. O circuito *indivíduo/sociedade*: ensinar a democracia 107
1.1 Democracia e complexidade 107
1.2 A dialógica democrática 109
1.3 O futuro da democracia 110
2. O circuito *indivíduo/espécie*: ensinar a cidadania terrestre 113
3. A humanidade como destino planetário 113

A propósito de uma bibliografia..... 116

AGRADECIMENTOS

Agradeço a compreensão e o apoio da UNESCO e, em particular, a Gustavo López Ospina, diretor do projeto transdisciplinar "Educar para um futuro viável", que me estimulou a expressar minhas proposições do modo mais completo possível.

Este texto foi submetido a personalidades universitárias, bem como a funcionários internacionais de países do Leste e do Oeste, do Norte e do Sul, entre os quais Andras Biro (Hungria — perito em desenvolvimento da ONU), Mauro Ceruti (Itália — Universidade de Milão), Emílio Roger Ciurana (Espanha — Universidade de Valladolid), Eduardo Dominguez (Colômbia — Universidade Pontifícia Bolivariana), Maria da Conceição de Almeida (Brasil — Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Nadir Aziza (Marrocos — Cátedra de Estudos Euromediterrâneos), Edgard de A. Carvalho (Brasil — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Carlos Garza Falla (México — UNAM), Rigoberto Lanz (Venezuela — Universidade Central), Carlos Mato Fernandez (Uruguai — Universidade da República), Raul Motta (Argentina — Instituto Internacional para o Pensamento Complexo, Universidade do Salvador), Dario Munera Velez (Colômbia — ex-Reitor da UPB), Sean M. Kelly (Canadá — Universidade de Ottawa), Alfonso Montuori (USA — Instituto Californiano de Estudos Integrais), Helena Knyazeva (Rússia — Instituto de Filosofia, Academia de Ciências), Chobei Nemoto (Japão — Fundação para o

Apoio às Artes), Ionna Kuçuradi (Turquia — Universidade Beytepe Ankara), Shengli Ma (China — Instituto de Estudos da Europa de Oeste, Academia Chinesa das Ciências Sociais), Marius Mukungu-Kakangu (Zaire — Universidade de Kinshasa) e Peter Westbroek (Holanda — Universidade de Leiden).

Nelson Vallejo-Goméz foi incumbido pela UNESCO de selecionar e integrar os comentários e as proposições fornecidas e de formular as próprias contribuições. O texto assim remanejado foi aprovado por mim.

Dirijo a cada uma dessas pessoas meus mais sinceros agradecimentos.

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO BRASILEIRA

Em 1998, as Edições Unesco Brasil editou *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenado por Jacques Delors. As teses desse importante documento não somente foram acolhidas com entusiasmo pela comunidade educacional brasileira, como também passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional.

Sem dúvida, o Relatório Delors foi muito feliz ao estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea. Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países. Como diz Basarab Nicolescu, Presidente do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares (CIRET), há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

Foi com o objetivo, entre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, que a Unesco solicitou a Edgar Morin que expusesse suas idéias sobre a educação do amanhã. Edgar Morin aceitou o desafio e nos brindou com um texto da mais

profunda reflexão, que sabiamente intitulou de *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

Os Sete Saberes indispensáveis enunciados por Morin — As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano — constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes.

Os Sete Saberes abrem uma perspectiva sem precedentes. Estou seguro de que a Unesco, ao editar este livro, cumpre, mais uma vez, sua missão ética e seu compromisso com uma educação integral e de qualidade.

Jorge Werthein

Representante da UNESCO no Brasil

Coordenador do Programa UNESCO/Mercosul

PRÓLOGO

Este texto antecede qualquer guia ou compêndio de ensino. Não é um tratado sobre o conjunto das disciplinas que são ou deveriam ser ensinadas: pretende, única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século.

Há sete saberes "fundamentais" que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.

Acrescentemos que o saber científico sobre o qual este texto se apóia para situar a condição humana não só é provisório, mas também desemboca em profundos mistérios referentes ao Universo, à Vida, ao nascimento do ser humano. Aqui se abre um *indecidível,* no qual intervêm opções filosóficas e crenças religiosas através de culturas e civilizações.

Os setes saberes necessários

Capítulo I: *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*

➢ É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento huma-

no, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer.

➢ De fato, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez.

➢ É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.

Capítulo II: *Os princípios do conhecimento pertinente*

➢ Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.

➢ A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

➢ É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Capítulo III: *Ensinar a condição humana*

- O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.
- Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.
- Este capítulo mostra como é possível, com base nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e põe em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

Capítulo IV: *Ensinar a identidade terrena*

- O destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.
- Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram.

- Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.

Capítulo V: *Enfrentar as incertezas*

- As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas.
- Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.
- A fórmula do poeta grego Eurípedes, que data de vinte e cinco séculos, nunca foi tão atual: "*O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho".* O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.

Capítulo VI: *Ensinar a compreensão*

- A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos,

de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.

- A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.
- Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

Capítulo VII: *A ética do gênero humano*

- A educação deve conduzir à "antropo-ética", levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre.
- A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.
- Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de con-

trole mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria,* mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

CAPÍTULO I

AS CEGUEIRAS DO CONHECIMENTO: O ERRO E A ILUSÃO

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.

Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *Homo sapiens.* Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em *A ideologia alemã* que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros.

1. O CALCANHAR-DE-AQUILES DO CONHECIMENTO

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão.

A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos (*noise)*, em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro.

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalcando toda afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo *intelecto* ↔ *afeto* e, de certa maneira, a

capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos.

A educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras.

1.1 Os erros mentais

Nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo.

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constituiu-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior.

Cada mente é dotada também de potencial de mentira para si próprio (*self-deception*), que é fonte permanente de erros e de ilusões. O egocentrismo, a necessidade de autojustificativa, a tendência a projetar sobre o outro a causa do mal fazem com que cada um minta para si próprio, sem detectar esta mentira da qual, contudo, é o autor.

A própria memória é também fonte de erros inúmeros. A memória, não-regenerada pela rememoração, tende a degradar-

se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la. Nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes. Existem, às vezes, falsas lembranças que julgamos ter vivido, assim como recordações recalcadas a tal ponto que acreditamos jamais as ter vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões.

1.2 Os erros intelectuais

Nossos sistemas de idéias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de idéias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários. Ainda que as teorias científicas sejam as únicas a aceitar a possibilidade de serem refutadas, tendem a manifestar esta resistência. Quanto às doutrinas, que são teorias fechadas sobre elas mesmas e absolutamente convencidas de sua verdade, são invulneráveis a qualquer crítica que denuncie seus erros.

1.3 Os erros da razão

O que permite a distinção entre vigília e sonho, imaginário e real, subjetivo e objetivo é a atividade racional da mente, que apela para o controle do ambiente (resistência física do meio ao desejo e ao imaginário), para o controle da prática (atividade verificadora), para o controle da cultura (referência ao saber comum), para o controle do próximo (será que você vê o mesmo que eu?), para o controle cortical (memória, operações lógicas). Dito de outra maneira, é a racionalidade que é corretiva.

A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. Por um lado, existe a racionalidade construtiva que elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as idéias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica: tal racionalidade deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização; por outro lado, há a racionalidade crítica exercida particularmente sobre os erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias. Mas a racionalidade traz também em seu seio uma possibilidade de erro e de ilusão quando se perverte, como acabamos de indicar, em racionalização. A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora.

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências.

A racionalidade não é uma qualidade da qual são dotadas as mentes dos cientistas e técnicos e de que são desprovidos os

demais. Os sábios atomistas, racionais em sua área de competência e sob a coação do laboratório, podem ser completamente irracionais em política ou na vida privada.

Da mesma forma, a racionalidade não é uma qualidade da qual a civilização ocidental teria o monopólio. O ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade, vendo apenas erros, ilusões e atrasos nas outras culturas, e julgava qualquer cultura sob a medida do seu desempenho tecnológico. Entretanto, devemos saber que em qualquer sociedade, mesmo arcaica, há racionalidade na elaboração de ferramentas, na estratégia da caça, no conhecimento das plantas, dos animais, do solo, ao mesmo tempo em que há mitos, magia e religião. Em nossas sociedades ocidentais estão também presentes mitos, magia, religião, inclusive o mito da razão providencial e uma religião do progresso. Começamos a nos tornar verdadeiramente racionais quando reconhecemos a racionalização até em nossa racionalidade e reconhecemos os próprios mitos, entre os quais o mito de nossa razão toda-poderosa e do progresso garantido.

Daí decorre a necessidade de reconhecer na educação do futuro um *princípio de incerteza racional*: a racionalidade corre risco constante, caso não mantenha vigilante autocrítica quanto a cair na ilusão racionalizadora. Isso significa que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica.

1.4 As cegueiras paradigmáticas

Não se joga o jogo da verdade e do erro somente na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também, profundamente, na zona invisível dos paradigmas. A educação deve levar isso em consideração.

Um paradigma pode ser definido por:

- *Promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade*. Assim, a *Ordem*, nas concepções deterministas, a *Matéria*,

nas concepções materialistas, o *Espírito*, nas concepções espiritualistas, a *Estrutura*, nas concepções estruturalistas, são os conceitos-mestres selecionados/selecionadores, que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antinômicos (a desordem, o espírito, a matéria, o acontecimento). Desse modo, o nível paradigmático é o do princípio de seleção das idéias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas.

- *Determinação das operações lógicas-mestras*. O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação). É ele quem privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu. Por isso mesmo, dá aos discursos e às teorias que controla as características da necessidade e da verdade. Por sua prescrição e proscrição, o paradigma funda o axioma e se expressa em axioma ("*todo fenômeno natural obedece ao determinismo", "todo fenômeno propriamente humano se define por oposição à natureza*...").

Portanto, o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

Tomemos um exemplo: há dois paradigmas opostos acerca da relação *homem/natureza*. O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a "natureza humana". O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da idéia de natureza. Estes dois paradigmas opostos têm em

comum a obediência de ambos a um paradigma mais profundo ainda, que é o paradigma de simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural). Um e outro paradigmas impedem que se conceba a *unidualidade* (natural ↔ cultural, cerebral ↔ psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação ao mesmo tempo de implicação e de separação entre o homem e a natureza. Somente o paradigma complexo de implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica.

O paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente.

Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração.

Deve-se evocar aqui o "grande paradigma do Ocidente", formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história européia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro:

Sujeito/Objeto
Alma/Corpo
Espírito/Matéria
Qualidade/Quantidade
Finalidade/Causalidade
Sentimento/Razão
Liberdade/Determinismo
Existência/Essência

Trata-se certamente de um paradigma: determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. A não-obediência a esta disjunção somente pode ser clandestina, marginal, desviante. Este paradigma determina dupla visão do mundo — de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino. Assim, um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro.

2. O *IMPRINTING* E A NORMALIZAÇÃO

Ao determinismo de paradigmas e modelos explicativos associa-se o determinismo de convicções e crenças, que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu. As doutrinas e ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros.

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais.

Todas as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho) e todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios.

Há assim, sob o conformismo cognitivo, muito mais que conformismo. Há o *imprinting* cultural, marca matricial que inscreve o conformismo a fundo, e a *normalização* que elimina o que poderia contestá-lo. O *imprinting* é um termo proposto por Konrad Lorenz para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido (como ocorre com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo, segue o primeiro ser vivo que passe por ele, como se fosse sua mãe), o que Andersen já nos havia contado à sua maneira na história d' *O patinho feio*. O *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional.

Assim, a seleção sociológica e cultural das idéias raramente obedece à sua verdade; pode, ao contrário, ser implacável na busca da verdade.

3. A NOOLOGIA: POSSESSÃO

Marx dizia justamente: "Os produtos do cérebro humano têm o aspecto de seres independentes, dotados de corpos particulares em comunicação com os humanos e entre si".

Acrescentemos: as crenças e as idéias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos.

Devemos estar bem conscientes de que, desde o alvorecer da humanidade, encontra-se a noção de noosfera — a esfera das coisas do espírito —, com o surgimento dos mitos, dos deuses, e o extraordinário levante dos seres espirituais impulsionou e arrastou o *Homo sapiens* a delírios, massacres, crueldades, adorações, êxtases e sublimidades desconhecidas no mundo animal. Desde então, vivemos em uma selva de mitos que enriquecem as culturas.

Produto de nossa alma e mente, a noosfera está em nós e nós estamos na noosfera. Os mitos tomaram forma, consistência e realidade com base nas fantasias formadas por nossos sonhos e nossa imaginação. As idéias tomaram forma, consistência e realidade com base nos símbolos e nos pensamentos de nossa inteligência. Mitos e Idéias voltaram-se sobre nós, invadiram-nos, deram-nos emoção, amor, raiva, êxtase, fúria. Os humanos possuídos são capazes de morrer ou de matar por um deus, por uma idéia. No alvorecer do terceiro milênio, como os *daimons* dos gregos e, por vezes, como os demônios do Evangelho, nossos demônios "idealizados" arrastam-nos, submergem nossa consciência, tornam-nos inconscientes, ao mesmo tempo em que nos dão a ilusão de ser hiperconscientes.

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e idéias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as idéias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. No jogo tão complexo (complementar-antagônico-incerto) de escravidão-exploração-parasitismos mútuos entre as três instâncias (indivíduo/sociedade/noosfera), talvez possa haver lugar para uma pesquisa simbiótica. Não se trata, de forma alguma, de ter como ideal a redução das idéias a meros instrumentos e torná-las coisas. As idéias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas idéias e para elas. Somente podemos utilizá-las apropriadamente se soubermos também servi-las. Não seria necessário tomar consciência de nossas possessões para poder dialogar com nossas idéias, controlá-las tanto quanto nos controlam e aplicar-lhes testes de verdade e de erro?

Uma idéia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário; deveria ser relativizada e *domesticada*. Uma teoria deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos.

É muito difícil, para nós, distinguir o momento de separação e de oposição entre o que é oriundo da mesma fonte: a *Idealidade*, modo de existência necessário à Idéia para traduzir o real, e o *Idealismo*, possessão do real pela idéia; a racionalidade, dispositivo de diálogo entre a idéia com o real, e a racionalização que impede este mesmo diálogo. Da mesma forma, existe grande dificuldade em reconhecer o mito oculto sob a etiqueta da ciência ou da razão.

Uma vez mais, vemos que o principal obstáculo intelectual para o conhecimento se encontra em nosso meio intelectual de conhecimento. Lenine disse que os fatos eram inflexíveis. Não havia percebido que a idéia-fixa e a idéia-força, ou seja, as suas, eram ainda mais inflexíveis. O mito e a ideologia destroem e devoram os fatos.

Entretanto, são as idéias que nos permitem conceber as carências e os perigos da idéia. Daí resulta este paradoxo incontornável: **devemos manter uma luta crucial contra as idéias**, **mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de idéias**. Não nos devemos esquecer jamais de manter nossas idéias em seu papel mediador e impedir que se identifiquem com o real. Devemos reconhecer como dignas de fé apenas as idéias que comportem a idéia de que o real resiste à idéia. Esta é uma tarefa indispensável na luta contra a ilusão.

4. O INESPERADO...

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (cf. Capítulo V — *Enfrentar as incertezas*). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

5. A INCERTEZA DO CONHECIMENTO

Quantas fontes, quantas causas de erros e de ilusão múltiplas e renovadas constantemente em todos os conhecimentos!

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.

Devemos compreender que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de idéias) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem "verdadeiras" interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento.

Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação.

Portanto, devemos aprender que a procura da verdade pede a busca e a elaboração de metapontos de vista, que permitem a reflexividade e comportam especialmente a integração observador-conceptualizador na observação-concepção e a "ecologização" da observação-concepção no contexto mental e cultural que é o seu.

Podemos também utilizar a possessão a que as idéias nos submetem para nos deixar possuir justamente pelas idéias de crítica, de autocrítica, de abertura, de complexidade. As idéias que defendo aqui não são tanto idéias que possuo, mas sobretudo idéias que me possuem.

De forma mais ampla, devemos tentar jogar com as duplas possessões, a das idéias por nossa mente, a de nossa mente pelas idéias, para alcançar formas em que a escravidão mútua se transformaria em convivibilidade.

Pois este é um problema-chave: instaurar a convivialidade tanto com nossas idéias quanto com nossos mitos.

A mente humana deve desconfiar de seus produtos "ideais", que lhe são ao mesmo tempo vitalmente necessários. Necessitamos estar permanentemente atentos para evitar idealismo e racionalização. Necessitamos de negociação e controle mútuos entre nossa mente e nossas idéias. Necessitamos de intercâmbio e de comunicação entre as diferentes zonas de nossa mente. É preciso tomar consciência do *id* e do *alguém* que falam por meio do *ego*, e é preciso estar sempre alerta para tentar detectar a mentira em si mesmo.

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar.

Necessitamos encontrar os metapontos de vista sobre a noosfera, que só podem ocorrer com a ajuda de idéias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se.

Necessitamos que se cristalize e se enraize um paradigma que permita o conhecimento complexo.

As possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos

melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas.

Quanto sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.

CAPÍTULO II

OS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO PERTINENTE

1. DA PERTINÊNCIA NO CONHECIMENTO

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: *como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes)*, o *Multidimensional, o Complexo?* Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Nessa inadequação tornam-se invisíveis:

- O contexto
- O global
- O multidimensional
- O complexo

Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes.

1.1 O contexto

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra "amor" muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido.

Claude Bastien nota que "*a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização*"[1] — a qual determina as condições de sua inserção e os limites de sua vali-

1. BASTIEN, Claude, "Le décalage entre logique et connaissance", *in Courrier du CNRS*, nº 79, Sciences cognitives, outubro 1992.

dade. Bastien acrescenta que "*a contextualização é condição essencial da eficácia* (do funcionamento cognitivo)".

1.2 O global (as relações entre o todo e as partes)

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: "*É preciso recompor o todo*." É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes.

Daí se tem a virtude cognitiva do princípio de Pascal, no qual a educação do futuro deverá se inspirar: "*sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes*".[2]

Além disso, tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular

---

2. PASCAL, *Pensées* (texto estabelecido por Leon Brunschwicg). Ed. Garnier-Flammarion, Paris, 1976.

de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira "holográmica" o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele.

1.3 O multidimensional

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo "holográmico", necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos.

1.4 O complexo

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.

Em conseqüência, a educação deve promover a "inteligência geral" apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

2. A INTELIGÊNCIA GERAL

A mente humana é, como dizia H. Simon, um G.P.S., "*General Problems Setting and Solving*". Contrariamente à opinião difundida, o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular.

O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo. Como François Recanati dizia, "*a compreensão dos enunciados, longe de se reduzir a mera decodificação, é um processo não-modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo*". Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso

nos conhecimentos especializados (cf. 2.1) e identificar a falsa racionalidade (cf. 3.3).

2.1 A antinomia

Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino.

Estes sistemas provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas.

Desse modo, as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo.

Os problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares. São salvaguardados apenas na filosofia, mas deixam de ser nutridos pelos aportes das ciências.

Nestas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável

apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).

2. OS PROBLEMAS ESSENCIAIS

3.1 Disjunção e especialização fechada

De fato, a hiperespecialização[3] impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou idéia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização.

Ao mesmo tempo, o recorte das disciplinas impossibilita apreender "o que está tecido junto", ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo.

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização "abs-trai", em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma

3. Ou seja, a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte.

cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado.

Assim, a economia, por exemplo, que é a ciência social matematicamente mais avançada, é também a ciência social e humanamente mais atrasada, já que se abstraiu das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas inseparáveis das atividades econômicas. É por isso que seus peritos são cada vez mais incapazes de interpretar as causas e as conseqüências das perturbações monetárias e das bolsas, de prever e de predizer o curso econômico, mesmo em curto prazo. Por conseguinte, o erro econômico torna-se a conseqüência primeira da ciência econômica.

3.2 Redução e disjunção

Até meados do século XX, a maioria das ciências obedecia ao princípio de redução, que limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, como se a organização do todo não produzisse qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente.

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção.

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram

na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável.

3.3 A falsa racionalidade

Dan Simmons supõe, em sua tetralogia de ficção científica (*Hypérion et la suite*), que um tecnocentro, oriundo da emancipação das técnicas e dominado pelas I.A. (inteligências artificiais), se esforça para controlar os humanos. O problema dos humanos é beneficiar-se das técnicas, mas não submeter-se a elas.

Estamos, contudo, em via de subordinação às I.A. instaladas nas mentes em profundidade, sob forma de pensamento tecnocrático; este pensamento, pertinente para tudo que se relaciona com as máquinas artificiais, é incapaz de compreender o vivo e o humano aos quais se aplica, acreditando-se o único racional.

De fato, a falsa racionalidade, isto é, a racionalização abstrata e unidimensional, triunfa sobre as terras.[4] Por toda parte e durante décadas, soluções presumivelmente racionais trazidas por peritos convencidos de trabalhar para a razão e para o progresso e de não identificar mais que superstições nos costumes e nas crenças das populações, empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar. Por todo o planeta, o desmatamento e a retirada das árvores em milhares de hectares contribuem para o desequilíbrio hídrico e a desertificação das terras. Caso não sejam regulamentados, estes desmatamentos transformarão, por exemplo, as fontes tropicais do Nilo em cursos de água secos durante três quartos do ano e acabarão por secar o Amazonas. As grandes monoculturas eliminaram as pequenas policulturas de subsistência, agravando a escassez e determinando o êxodo rural e a favelização urbana. Como diz François Garczynski, "*este tipo de agricultura* cria *desertos no duplo sentido do termo — erosão dos solos e êxodo rural*". A pseudofuncionalidade, que não considera as necessidades não-quantificáveis e não-identificáveis, multiplicou os subúrbios e as cidades novas, convertendo-as rapidamente em lugares isolados, depressivos, sujos, degradados, abandonados, despersonalizados e de delinqüência. As obras-primas mais monumentais da racionalidade tecnoburocrática ocorreram na ex-União Soviética; ali, por exemplo, se desviou o curso de rios para irrigar, mesmo nas horas

4. Sabe-se que intenções salutares, obedecendo a essas instruções, produzem em longo prazo efeitos nocivos que contrabalançam, até ultrapassam, os efeitos benéficos. Assim, a *Revolução verde,* promovida para alimentar o Terceiro Mundo, incrementou consideravelmente as fontes alimentares e permitiu evitar de modo notável a escassez; entretanto, foi preciso rever esta idéia inicial, aparentemente racional, mas de maneira abstrata maximizante, de selecionar e multiplicar sobre vastas superfícies um único genoma vegetal — o mais produtivo quantitativamente. Percebeu-se que a ausência de variedade genética permitia ao agente patógeno (o qual este genoma podia resistir) destruir, na mesma estação, toda a colheita. Então, promoveu-se o restabelecimento de certa variedade genética com a finalidade de otimizar, e não mais maximizar, os rendimentos. Aliás, os derrames maciços de fertilizantes degradam o solo, as irrigações não levam em consideração o terreno, provocando sua erosão, a acumulação de pesticidas destrói as regulações entre espécies, eliminando o útil ao mesmo tempo que o prejudicial, provocando até mesmo, às vezes, a multiplicação desenfreada de uma espécie prejudicial imune aos pesticidas; além disso, as substâncias tóxicas contidas nos pesticidas passam aos alimentos e alteram a saúde dos consumidores.

mais quentes, hectares de plantações de algodão sem árvores, provocando a salinização do solo com a subida do sal da terra, a volatilização das águas subterrâneas, o desaparecimento do mar de Aral. As degradações foram mais graves na Rússia do que no Oeste, porque lá as tecnoburocracias não sofreram reação dos cidadãos. Lamentavelmente, após a queda do império, os dirigentes dos novos Estados chamaram peritos liberais do Oeste, que ignoram, de maneira deliberada, que a economia competitiva de mercado necessita de instituições, leis e regras. E, incapazes de elaborar a indispensável estratégia completa que, como Maurice Allais havia indicado — apesar de tudo, um economista liberal —, implicava planejar o desmonte do plano e programar a desprogramação, provocaram novos desastres.

De tudo isso resultam catástrofes humanas cujas vítimas e cujas conseqüências não são reconhecidas nem contabilizadas, como se faz com as vítimas das catástrofes naturais.

Desse modo, o século XX viveu sob o domínio da pseudo-racionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade.

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.

Por quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto”.

Não deveria o novo século se emancipar do controle da racionalidade mutilada e mutiladora, a fim de que a mente humana pudesse, enfim, controlá-la?

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente.

CAPÍTULO III

ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Como vimos (Capítulo I), todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. "*Quem somos?*" é inseparável de "*Onde estamos?*", "*De onde viemos?*", "*Para onde vamos?*"

Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos 60-70, modificaram as idéias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas estas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esquartejado, par-

tido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece "como um rastro na areia". Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes.

Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...

1. ENRAIZAMENTO/DESENRAIZAMENTO DO SER HUMANO

Devemos reconhecer nosso duplo enraizamento no cosmos físico e na esfera viva e, ao mesmo tempo, nosso desenraizamento propriamente humano. Estamos simultaneamente dentro e fora da natureza.

1.1 A condição cósmica

Abandonamos recentemente a idéia do Universo ordenado, perfeito, eterno pelo universo nascido da irradiação, em devenir

disperso, onde atuam, de modo complementar, concorrente e antagônico, a ordem, a desordem e a organização.

Encontramo-nos no gigantesco cosmos em expansão, constituído de bilhões de galáxias e de bilhões e bilhões de estrelas. Aprendemos que nossa Terra era um minúsculo pião que gira em torno de um astro errante na periferia de pequena galáxia de subúrbio. As partículas de nossos organismos *teriam* aparecido desde os primeiros segundos de existência de nosso cosmo há (talvez?) quinze bilhões de anos; nossos átomos de carbono formaram-se em um ou vários sóis anteriores ao nosso; nossas moléculas agruparam-se nos primeiros tempos convulsivos da Terra; estas macromoléculas associaram-se em turbilhões dos quais um, cada vez mais rico em diversidade molecular, se metamor-foseou em organização de novo tipo, em relação à organização estritamente química: uma *auto-organização viva*.

A epopéia cósmica da organização, continuamente sujeita às forças da desorganização e da dispersão, é também a epopéia da religação que, sozinha, impediu que o cosmos se dispersasse ou se desvanecesse ao nascer. No seio da aventura cósmica, no ápice do desenvolvimento prodigioso de um ramo singular da auto-organização viva, prosseguimos a aventura à nossa maneira.

1.2 A condição física

Uma porção de substância física organizou-se de maneira termodinâmica sobre a Terra; por meio de imersão marinha, de banhos químicos, de descargas elétricas, adquiriu Vida. A vida é solar: todos os seus elementos foram forjados em um sol e reunidos em um planeta cuspido pelo Sol: ela é a transformação de uma torrente fotônica resultante de resplandecentes turbilhões solares. Nós, os seres vivos, somos um elemento da diáspora cósmica, algumas migalhas da existência solar, um diminuto broto da existência terrena.

1.3 A condição terrestre

Pertencemos ao destino cósmico, porém estamos marginalizados: nossa Terra é o terceiro satélite de um sol destronado de seu posto central, convertido em astro pigmeu errante entre bilhões de estrelas em uma galáxia periférica de um universo em expansão...

Nosso planeta agregou-se há cinco bilhões de anos, a partir, provavelmente, de detritos cósmicos resultantes da explosão de um sol anterior, e há quatro bilhões de anos a organização viva emergiu de um turbilhão macromolecular em meio a tormentas e convulsões telúricas.

A Terra autoproduziu-se e auto-organizou-se na dependência do Sol; constituiu-se em complexo biofísico a partir do momento em que se desenvolveu a biosfera.

Somos a um só tempo seres cósmicos e terrestres.

A vida nasceu de convulsões telúricas, e sua aventura correu perigo de extinção ao menos por duas vezes (no fim da era primária e durante a secundária). Desenvolveu-se não apenas em diversas espécies, mas também em ecossistemas em que as predações e devorações constituíram a cadeia trófica de dupla face: a da vida e a da morte.

Nosso planeta erra no cosmo. Devemos assumir as conseqüências da situação marginal, periférica que é a nossa.

Como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica.

1.4 A condição humana

A importância da hominização é primordial à educação voltada para a condição humana, porque nos mostra como a

animalidade e a humanidade constituem, juntas, nossa condição humana.

A antropologia pré-histórica mostra-nos como a hominização é uma aventura de milhões de anos, ao mesmo tempo descontínua — surgimento de novas espécies: *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens*, e desaparecimento das precedentes, aparecimento da linguagem e da cultura — e contínua, no sentido de que prossegue em um processo de bipedização, manualização, erguimento do corpo, cerebralização,[5] juvenescimento (o adulto que conserva os caracteres não-especializados do embrião e os caracteres psicológicos da juventude), de complexificação social, processo durante o qual aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração...

A hominização conduz a novo início. O hominídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste "além" que tem lugar a plenitude da humanidade.

À maneira de ponto do holograma, trazemos no seio de nossa singularidade não somente toda a humanidade e toda a vida, mas também quase todo o cosmos, incluindo seu mistério que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana. Mas não somos

---

5. Australopiteco (crânio 508 cm^3), *Homo habilis* (608 cm^3), *Homo erectus* (800-1100 cm^3), homem moderno (1200-1500 cm^3).

seres que poderiam ser conhecidos e compreendidos unicamente a partir da cosmologia, da física, da biologia, da psicologia...

2. O HUMANO DO HUMANO

2.1 Unidualidade

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária. É super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida. Exprime de maneira hipertrofiada as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo, alcança paroxismos de vida em êxtases e na embriaguez, ferve de ardores orgiásticos e orgásmicos, e é nesta hipervitalidade que o *Homo sapiens* é também *Homo demens.*

O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição.

2.2 O circuito cérebro/mente/cultura

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito

entre *cérebro/mente/cultura*, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro.

2.3 O circuito razão/afeto/pulsão

Encontramos, ao mesmo tempo, uma tríade bioantropológica distinta de *cérebro/mente/cultura*: decorre da concepção do cérebro triúnico de Mac Lean.[6] O cérebro humano contém: a) *paleocéfalo*, herdeiro do cérebro reptiliano, fonte da agressividade, do cio, das pulsões primárias, b) *mesocéfalo*, herdeiro do cérebro dos antigos mamíferos, no qual o hipocampo parece ligado ao desenvolvimento da afetividade e da memória a longo prazo, c) o *córtex*, que, já bem desenvolvido nos mamíferos, chegando a envolver todas as estruturas do encéfalo e a formar os dois hemisférios cerebrais, hipertrofia-se nos humanos no neocórtex, que é a sede das aptidões analíticas, lógicas, estratégicas, que a cultura permite atualizar completamente. Assim emerge outra face da complexidade humana, que integra a animalidade (mamífero e réptil) na humanidade e a humanidade na animalidade.[7] As relações entre as três instâncias são não apenas complementares, mas também antagônicas, comportando conflitos bem conhecidos entre a pulsão, o coração e a razão; correlativamente a relação triúnica não obedece à hierarquia *razão/afetividade/pulsão*; há uma relação instável, permutante, rotativa entre estas três instâncias. A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instân-cias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão. A pulsão

---

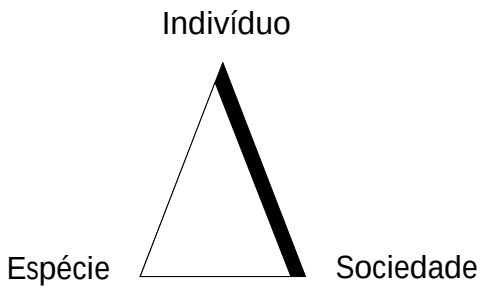
6. P. D. Mac Lean, *The triune brain*, *in* Smith (F. Q.) ed. The Neurosciences, Second Study Program, Rockefeller University Press, Nova York, 1970.

7. Como vimos no capítulo precedente, isso leva-nos a associar estreitamente inteligência a afetividade, o que indicam claramente os trabalhos de A. Damasioi, *L'erreur de Descartes*, ed. O. Jacob, Paris; e de J. M. Vincent, *Biologie des Passions*, ed. O. Jacob, Paris.

homicida pode servir-se da maravilhosa máquina lógica e utilizar a racionalidade técnica para organizar e justificar suas ações.

2.4 O circuito indivíduo/sociedade/espécie

Finalmente, existe a relação triádica *indivíduo/sociedade/espécie*. Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura.



Não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo desse circuito; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie. No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade. Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Entretanto, podemos considerar que a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeitos constituem nosso propósito ético e políti-

co, sem, entretanto, pensarmos que constituem a própria finalidade da tríade *indivíduo/sociedade/espécie*. A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: **todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.**

3. *UNITAS MULTIPLEX*: UNIDADE E DIVERSIDADE HUMANA

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas.

3.1 A esfera individual

Na esfera individual, existe *unidade/diversidade* genética. Todo ser humano traz geneticamente em si a espécie humana e

compreende geneticamente a própria singularidade anatômica, fisiológica. Há *unidade/diversidade* cerebral, mental, psicológica, afetiva, intelectual, subjetiva: todo ser humano carrega, de modo cerebral, mental, psicológico, afetivo, intelectual e subjetivo, os caracteres fundamentalmente comuns e ao mesmo tempo possui as próprias singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas...

3.2 A esfera social

Na esfera da sociedade, existe a *unidade/diversidade* das línguas (todas diversas a partir de uma estrutura de dupla articulação comum, o que nos torna gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações sociais e das culturas.

3.3 Diversidade cultural e pluralidade de indivíduos

Diz-se justamente **a** cultura, diz-se justamente **as** culturas.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, **mas *a* cultura existe apenas por meio *das* culturas.**

As técnicas podem migrar de uma cultura para outra, como foi o caso da roda, da atrelagem, da bússola, da imprensa. Foi assim também com determinadas crenças religiosas, depois com idéias leigas que, nascidas em uma cultura singular, puderam se universalizar. Mas existe em cada cultura um capital específico de crenças, idéias, valores, mitos e, particularmente, aqueles que

unem uma comunidade singular a seus ancestrais, suas tradições, seus mortos.

Os que vêem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que vêem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade.

O duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras. Verificam-se também mestiçagens culturais bem-sucedidas, como as que produziram o flamenco, a música da América Latina, o *raï**. Ao contrário, a desintegração de uma cultura sob o efeito destruidor da dominação técnico-civilizacional é uma perda para toda a humanidade, cuja diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros.

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada

---

* N. T. Música popular moderna da Argélia. (*Le Nouveau Petit Robert*. Dictionnaires Le Robert, 1994).

qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes...

3.4 *Sapiens/demens*

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:

sapiens e *demens* (sábio e louco)
faber e *ludens* (trabalhador e lúdico)
empiricus e *imaginarius* (empírico e imaginário)
economicus e *consumans* (econômico e consumista)
prosaicus e *poeticus* (prosaico e poético)

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa.

Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu

freqüentemente para preparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, "consumismos", testemunham o *Homo ludens*, *poeticus, consumans, imaginarius, demens*. As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético.

3.5 *Homo complexus*

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de

ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

A loucura é também um problema central do homem e não apenas seu dejeto ou sua doença. O tema da loucura humana foi evidente para a filosofia da Antiguidade, a sabedoria oriental, os poetas de todos os continentes, os moralistas, Erasmo, Montaigne, Pascal, Rousseau. Volatilizou-se não somente na euforia ideológica humanista que destinou o homem a reger o universo, mas também nas ciências humanas e na filosofia.

A demência não levou a espécie humana à extinção (só as energias nucleares liberadas pela razão científica e só o desenvolvimento da racionalidade técnica dependente da biosfera poderão conduzi-la ao desaparecimento). Entretanto, tanto tempo parece ter-se perdido, desperdiçado com ritos, cultos, delírios, decorações, danças e muitas ilusões... A despeito disso, o desenvolvimento técnico, em seguida o científico, foi fulgurante; as civilizações produziram filosofia e ciência; a Humanidade dominou a Terra.

Isso significa que os progressos da complexidade se fazem ao mesmo tempo, apesar, com e por causa da loucura humana.

A dialógica *sapiens/demens* foi criadora e também destruidora; o pensamento, a ciência, as artes foram irrigadas pelas forças profundas da afetividade, por sonhos, angústias, desejos, medos, esperanças. Nas criações humanas há sempre uma dupla pilotagem *sapiens/demens*. *Demens* inibiu, mas também favoreceu *sapiens*. Platão já havia observado que *Diké*, a lei sábia, é filha de *Übris*, o descomedimento.

Tal furor cego destrói as colunas de um templo de servidão, como a tomada da Bastilha e, ao contrário, tal culto da Razão nutre a guilhotina.

A possibilidade do gênio decorre de que o ser humano não é completamente prisioneiro do real, da lógica (neocórtex), do código genético, da cultura, da sociedade. A pesquisa, a desco-

berta avançam no vácuo da incerteza e da incapacidade de decidir. O gênio brota na brecha do incontrolável, justamente onde a loucura ronda. A criação brota da união entre as profundezas obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra...

CAPÍTULO IV

ENSINAR A IDENTIDADE TERRENA

"Apenas o sábio mantém o todo constantemente na mente, jamais esquece o mundo, pensa e age em relação ao cosmo."

Groethuysen

"Pela primeira vez, o homem compreendeu realmente que é um habitante do planeta e, talvez, deva pensar ou agir sob novo aspecto, não somente sob o de indivíduo, família ou gênero, Estado ou grupo de Estados, mas também sob o aspecto planetário."

Vernadski

Como os cidadãos do novo milênio poderiam refletir sobre seus próprios problemas e aqueles do seu tempo?

É preciso que compreendam tanto a *condição humana* no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da *era planetária*.

Entramos a partir do século XVI na era planetária, e encontramo-nos desde o final do século XX na fase da mundialização.

A mundialização, no estágio atual da era planetária, significa primeiramente, como disse o geógrafo Jacques Levy: "*o surgimento de um objeto novo, o mundo como tal*". Porém, quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo. Na era das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade.

Daí surge a esperança de destacar um problema vital por excelência, que subordinaria os demais problemas vitais. Mas *este problema vital* é constituído pelo conjunto de problemas vitais, ou seja, a intersolidariedade complexa de problemas, antagonismos, crises, processos descontrolados. O problema planetário é um todo que se nutre de ingredientes múltiplos, conflitivos, nascidos de crises; ele os engloba, ultrapassa-os e nutre-os de volta.

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade — o que nos remete à reforma do pensamento, tratada no capítulo II, necessária para conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo.

É a complexidade (a cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes) que apresenta problema. Necessitamos, desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo no sentido de que é preciso considerar a um só tempo a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades ao mesmo tempo que seus antagonismos. *O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador*.

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/*

diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

1. A ERA PLANETÁRIA

As ciências contemporâneas ensinam-nos que estaríamos a 15 bilhões de anos de uma catástrofe indizível a partir da qual se criou o cosmo, talvez cinco milhões de anos desde que começou a aventura da hominização, que nos teria diferenciado dos outros antropóides, a cem mil anos do surgimento do *Homo sapiens* e a dez mil anos após o nascimento das civilizações históricas, e que entramos no início do terceiro milênio da era dita cristã.

A história humana começou por uma diáspora planetária que afetou todos os continentes, em seguida entrou, nos tempos modernos, na era planetária da comunicação entre os diversos fragmentos da diáspora humana.

A diáspora da humanidade não produziu nenhuma cisão genética: pigmeus, negros, amarelos, índios, brancos vêm da mesma espécie, possuem os mesmos caracteres fundamentais de humanidade. Mas ela levou à extraordinária diversidade de línguas, culturas, destinos, fontes de inovação e de criação em todos os domínios. A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora.

No final do século XV europeu, a China dos Ming e a Índia mongol são as mais importantes civilizações do Globo. O Islamismo, na Ásia e na África, é a religião mais expandida da Terra. O Império Otomano, que da Ásia se estendeu pela Europa Oriental, aniquilou Bizâncio e ameaçou Viena, torna-se uma grande potência da Europa. O Império dos Incas e o Império dos

Astecas dominam nas Américas e Cuzco, assim como Tenochtitlán, ultrapassa em população, monumentos e esplendor as cidades de Madri, Lisboa, Paris, Londres — capitais de jovens e pequenas nações do oeste europeu.

Entretanto, a partir de 1492, são estas jovens e pequenas nações que se lançam à conquista do Globo e, por meio de aventuras, guerras e morte, engendram a era planetária que, desde então, leva os cinco continentes à comunicação para o melhor e o pior. A dominação do ocidente europeu sobre o resto do mundo provoca catástrofes de civilização especialmente nas Américas, destruição irremediável e conduz a escravidão terrível. Assim, a era planetária abre-se e desenvolve-se na e pela violência, pela destruição, pela escravidão e pela exploração feroz das Américas e da África. Os bacilos e os vírus da Eurásia invadem as Américas provocando hecatombes, semeando varíola, herpes, gripe, tuberculose, enquanto levam da América o treponema da sífilis que contamina de sexo em sexo até Shangai. Os europeus introduzem em suas terras milho, batata, feijão, tomate, mandioca, batata-doce, cacau, tabaco vindos da América. Levam para a América carneiros, gado bovino, cavalos, cereais, vinhedos, oliveiras e plantas tropicais, arroz, inhame, café, cana-de-açúcar.

A planetarização desenvolve-se pelo aporte da civilização européia aos continentes, com armas, técnicas, concepções em todos os seus entrepostos, pedágios, zonas de penetração. A indústria e a técnica atingem um vulto nunca antes conhecido por alguma civilização. O progresso econômico, o desenvolvimento das comunicações, a inclusão dos continentes subjugados no mercado mundial determinam formidáveis movimentos de população, que vão ampliar o crescimento demográfico[8] generalizado. Na segunda metade do século XIX, 21 milhões de europeus atravessaram o Atlântico em direção às duas Américas. Produziram-se fluxos migratórios também na Ásia, onde os chi-

8. Em um século, a Europa passou de 190 para 423 milhões de habitantes; o Globo, de 900 milhões para 1,6 bilhão.

neses se instalam como comerciantes no Sião, em Java e na península da Malásia, embarcam para a Califórnia, para a Colúmbia Britânica, para a Nova Gales do Sul e para Polinésia, enquanto os hindus se fixam em Natal* e na África Oriental.

A planetarização provoca, no século XX, duas guerras mundiais, duas crises econômicas mundiais e, após 1989, a generalização da economia liberal denominada mundialização. A economia mundial é cada vez mais um todo interdependente: cada uma de suas partes tornou-se dependente do todo e, reciprocamente, o todo sofre as perturbações e imprevistos que afetam as partes. O planeta encolhe. Foram precisos três anos para que Magellan desse a volta ao mundo por mar (1519-22). Eram necessários ainda 80 dias para que um intrépido viajante do século XIX, utilizando estradas, trem e navegação a vapor, desse a volta ao mundo. No final do século XX, o avião a jato circunda-o em 24 horas. E, principalmente, tudo está instantaneamente presente, de um ponto do planeta ao outro, pela televisão, telefone, fax, Internet...

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo.

Por isso, o europeu, por exemplo, ao acordar cada manhã, ouve uma rádio japonesa e recebe notícias do mundo: erupções vulcânicas, terremotos, golpes de Estado, conferências internacionais chegam a ele, enquanto toma chá do Ceilão, da Índia ou da China, se não estiver tomando um *moka* da Etiópia ou um

---

* N. T. Natal, província da África do Sul. (*Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse*. Editora Larousse do Brasil. 1987).

arábica da América Latina; veste camiseta, cueca e camisa de algodão do Egito ou da Índia; usa paletó e calças de lã da Austrália, fabricada em Manchester e, depois, em Roubaix-Tourcoing ou, então, blusão de couro chinês com *jeans* estilo americano. Seu relógio é suíço ou japonês. Seus óculos são feitos de casco de tartaruga equatorial. Pode encontrar em sua mesa, durante o inverno, morangos e cerejas da Argentina ou do Chile, vagens frescas vindas do Senegal, abacates ou abacaxis da África, melões de Guadalupe. Dispõe de garrafas de rum da Martinica, de vodca russa, de tequila mexicana, de *bourbon* americano. Pode ouvir em casa uma sinfonia alemã regida por um maestro coreano, a não ser que assista em sua tela de vídeo à La Bohème com a "Negra", Barbara Hendricks, no papel de Mimi e o "Espanhol", Plácido Domingo, no de Rodolfo.

Enquanto o europeu está neste circuito planetário de conforto, grande número de africanos, asiáticos e sul-americanos acha-se em um circuito planetário de miséria. Sofrem no cotidiano as flutuações do mercado mundial, que afetam as ações do cacau, do café, do açúcar, das matérias-primas que seus países produzem. Foram expulsos do campo por causa dos processos mundializados provenientes do Ocidente, principalmente os progressos da monocultura industrial; camponeses auto-suficientes tornaram-se suburbanos em busca de salário; suas necessidades agora são traduzidas em termos monetários. Aspiram à vida de bem-estar com a qual os fazem sonhar os comerciais e os filmes do Ocidente. Utilizam recipientes de alumínio ou de plástico, bebem cerveja ou Coca-Cola. Dormem sobre restos recuperados de espuma de polietileno e usam camisetas com estampas americanas. Dançam ao som de músicas sincréticas cujos ritmos tradicionais chegam em orquestrações vindas da América. Dessa maneira, para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do Sul ou do Norte, do Leste ou do Oeste, traz em si, sem saber, o planeta inteiro. A mundialização é ao mesmo tempo evidente, subconsciente e onipresente.

A mundialização é sem dúvida unificadora, mas é preciso acrescentar imediatamente que é *também conflituosa em sua*

essência. A unificação mundializante faz-se acompanhar cada vez mais pelo próprio negativo que ela suscita, pelo efeito contrário: a balcanização. O mundo, cada vez mais, torna-se uno, mas torna-se, ao mesmo tempo, cada vez mais dividido. Paradoxalmente, foi a própria era planetária que permitiu e favoreceu o parcelamento generalizado dos Estados-nações; de fato, o pedido de emancipação da nação é estimulado por um movimento de ressurgência da identidade ancestral, que ocorre em reação à corrente planetária de homogeneização civilizacional, e esta demanda é intensificada pela crise generalizada do futuro.

Os antagonismos entre nações, religiões, entre laicização e religião, modernidade e tradição, democracia e ditadura, ricos e pobres, Oriente e Ocidente, Norte e Sul nutrem-se uns aos outros, e a eles mesclam-se interesses estratégicos e econômicos antagônicos das grandes potências e das multinacionais voltadas para o lucro. São todos estes antagonismos que estão presentes nas zonas ao mesmo tempo de interferências e de fratura, como a grande área sísmica do globo que se inicia na Armênia/Azerbaijão, atravessa o Oriente Médio e vai até o Sudão. Exasperam-se onde existem religiões e etnias misturadas, fronteiras arbitrárias entre Estados — exasperação de rivalidades e negações de toda ordem, como no Oriente Médio.

Dessa maneira, o século XX a um só tempo criou ou dividiu um tecido planetário único; seus fragmentos ficaram isolados, eriçados e intercombatentes. Os Estados dominam o cenário mundial como titãs brutos e ébrios, poderosos e impotentes. Ao mesmo tempo, a onda técnico-industrial sobre o globo tende a suprimir muitas das diversidades humanas, étnicas e culturais. O próprio desenvolvimento criou mais problemas do que soluções e conduziu à crise profunda de civilização que afeta as prósperas sociedades do Ocidente.

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais

rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...

O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela.

2. O LEGADO DO SÉCULO XX

O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais.

Para ultrapassar esta era de barbárie, é preciso antes de tudo reconhecer sua herança. Tal herança é dupla, a um só tempo herança de morte e herança de nascimento.

2.1 A herança de morte

O século XX pareceu dar razão à fórmula atroz segundo a qual *a evolução humana é o crescimento do poderio da morte*.

A morte introduzida pelo século XX não é somente a de dezenas de milhões de mortos das duas guerras mundiais e dos campos de extermínio nazistas e soviéticos; é também a de dois novos poderes de morte.

2.1.1 As armas nucleares

O primeiro é o da possibilidade de extinção global de toda a humanidade pelas armas nucleares. Esta ameaça não foi dissipada no limiar do terceiro milênio; ao contrário, cresce com a

disseminação e a miniaturização da bomba. O potencial de auto-aniquilamento acompanha daqui em diante a marcha da humanidade.

2.1.2 Os novos perigos

O segundo é a possibilidade de morte ecológica. Desde os anos 70, descobrimos que os dejetos, as emanações, as exalações de nosso desenvolvimento técnico-industrial urbano degradam a biosfera e ameaçam envenenar irremediavelmente o meio vivo ao qual pertencemos: a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio.

Por outro lado, as forças de morte que acreditávamos em via de extinção se rebelaram; o vírus da aids invadiu-nos — o primeiro vírus desconhecido que surge —, enquanto bactérias que acreditávamos eliminadas voltam mais resistentes aos antibióticos. Dessa forma, a morte reintroduziu-se com virulência em nossos corpos, que acreditávamos estarem daqui para a frente asseptizados.

Enfim, a morte ganhou espaço em nossas almas. As forças autodestrutivas, latentes em cada um de nós, foram particularmente ativadas, sob o efeito de drogas pesadas como a heroína, por toda parte onde se multiplica e cresce a solidão e a angústia.

Assim a ameaça paira sobre nós com a arma termonuclear, envolve-nos com a degradação da biosfera, potencializa-se em cada um de nossos abraços; esconde-se em nossas almas com o chamado mortal das drogas.

2.2 A morte da modernidade

A civilização nascida no Ocidente, soltando suas amarras com o passado, acreditava dirigir-se para o futuro de progresso

infinito, movido pelos avanços conjuntos da ciência, da razão, da história, da economia, da democracia. Entretanto, aprendemos com Hiroshima que a ciência era ambivalente; vimos a razão retroceder e o delírio staliniano colocar a máscara da razão histórica; vimos que não havia leis da História que guiassem irresistivelmente em direção ao porvir radiante; vimos que em parte alguma o triunfo da democracia estava assegurado em definitivo; vimos que o desenvolvimento industrial podia causar danos à cultura e poluições mortais; vimos que a civilização do bem-estar podia gerar ao mesmo tempo mal-estar. Se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então esta modernidade está morta.

2.3 A esperança

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica *cérebro/mente* não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a *cidadania terrestre*. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão.

2.3.1 A contribuição das contracorrentes

O ocaso do século XX deixou como herança contracorrentes regeneradoras. Freqüentemente, na história, contracorrentes suscitadas em reação às correntes dominantes podem-se desenvolver e mudar o curso dos acontecimentos. Devemos considerar:

- a contracorrente ecológica que, com o crescimento das degradações e o surgimento de catástrofes técnicas/industriais, só tende a aumentar;

- a contracorrente qualitativa que, em reação à invasão do quantitativo e da uniformização generalizada, se apega à qualidade em todos os campos, a começar pela qualidade de vida;
- a contracorrente de resistência à vida prosaica puramente utilitária, que se manifesta pela busca da vida poética, dedicada ao amor, à admiração, à paixão, à festa;
- a contracorrente de resistência à primazia do consumo padronizado, que se manifesta de duas maneiras opostas: uma pela busca da intensidade vivida ("consumismo"); a outra pela busca da frugalidade e da temperança;
- a contracorrente, ainda tímida, de emancipação em relação à tirania onipresente do dinheiro, que se busca contrabalançar por relações humanas e solidárias, fazendo retroceder o reino do lucro;
- a contracorrente, também tímida, que, em reação ao desencadeamento da violência, nutre éticas de pacificação das almas e das mentes.

Pode-se igualmente pensar que todas as aspirações que nutriram as grandes esperanças revolucionárias do século XX, mas que foram frustradas, poderão renascer na forma de nova busca de solidariedade e de responsabilidade.

Poder-se-ia esperar, igualmente, que a necessidade de volta às raízes, que mobiliza hoje fragmentos dispersos da humanidade e provoca a vontade de assumir identidades étnicas ou nacionais, pudesse aprofundar-se e ampliar-se, sem negar-se a si mesmas, nesta volta às raízes, ao seio da identidade humana de cidadãos da *Terra-pátria*.

Pode-se esperar uma política a serviço do ser humano, inseparável da política de civilização, que abriria o caminho para civilizar a Terra como casa e jardim comuns da humanidade.

Todas essas correntes prometem intensificar-se e ampliar-se ao longo do século XXI e constituir múltiplos focos de transfor-

mação, mas a verdadeira transformação só poderia ocorrer com a intertransformação de todos, operando assim uma transformação global, que retroagiria sobre as transformações individuais.

2.3.2 No jogo contraditório dos possíveis

Uma das condições fundamentais para a evolução positiva seria as forças emancipadoras inerentes à ciência e à técnica poderem superar as forças de morte e de servidão. Os desenvolvimentos da tecnociência são ambivalentes. Encolheram a Terra e deram condição imediata de comunicação a todos os pontos do globo, proporcionaram meios para alimentar todo o planeta e para assegurar a todos os seus habitantes um mínimo de bem-estar, mas, ao contrário, criaram também as piores condições de morte e de destruição. Os seres humanos servem-se das máquinas, que escravizam energia, mas são, ao mesmo tempo, escravizados por elas. A saga de ficção científica *Hypérion*, de Dan Simmons, supõe que, em um milênio do futuro, as inteligências artificiais (I.A.) terão domesticado os humanos, sem que estes tenham a consciência disso, e prepararão seu extermínio. O romance descreve peripécias surpreendentes, ao final das quais um híbrido de humano e I.A., portador da alma do poeta Keats, anuncia nova sabedoria. Este é o problema crucial que se apresenta logo no início do século XX: ficaremos submissos à *tecnosfera* ou saberemos viver em simbiose com ela?

As possibilidades oferecidas pelo desenvolvimento das biotecnologias são igualmente prodigiosas para o melhor e para o pior. A genética e a manipulação molecular do cérebro humano permitirão normalizações e padronizações jamais alcançadas pelas doutrinações e propagandas sobre a espécie humana. Mas permitirão a eliminação de taras deformadoras, a medicina preditiva, o controle, pela mente, do próprio cérebro.

A amplitude e a aceleração das transformações atuais parecem pressagiar mutação ainda mais considerável do que aquela

que fez as pequenas sociedades arcaicas de caçadores e coletadores sem Estado, sem agricultura nem cidade, passarem ao neolítico, às sociedades históricas que há oito milênios se desenvolvem no planeta.

Podemos também contar com as inesgotáveis fontes do amor humano. Certamente o século XX sofreu terrivelmente de carência afetiva, de indiferença, de dureza e de crueldade. Mas produziu também o excesso de amor consagrado a mitos enganosos, ilusões, falsas divindades ou que se petrifica em fetichismos menores como uma coleção de selos.

Podemos igualmente confiar nas possibilidades cerebrais do ser humano ainda em grande parte inexploradas; a mente humana poderia desenvolver aptidões ainda desconhecidas pela inteligência, pela compreensão, pela criatividade. Como as possibilidades sociais estão relacionadas com as possibilidades cerebrais, ninguém pode garantir que nossas sociedades tenham esgotado suas possibilidades de aperfeiçoamento e de transformação e que tenhamos chegado ao fim da História. Podemos esperar progresso nas relações entre humanos, indivíduos, grupos, etnias, nações.

A possibilidade antropológica, sociológica, cultural, espiritual de progresso restaura o princípio da esperança, mas sem certeza "científica", nem promessa "histórica". É uma possibilidade incerta que depende muito da tomada de consciência, da vontade, da coragem, da oportunidade... Do mesmo modo, as tomadas de consciências tornaram-se urgentes e primordiais.

Aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital.

3. A IDENTIDADE E A CONSCIÊNCIA TERRENA

A união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência

e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria.

Se a noção de pátria comporta identidade comum, relação de filiação afetiva à substância tanto materna como paterna (inclusa no termo feminino-masculino de pátria), enfim, uma comunidade de destino, então podemos fazer avançar a noção *Terra-pátria*.

Como indicamos no Capítulo III, temos todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais. Somos produto do desenvolvimento da vida da qual a Terra foi matriz e nutriz. Enfim, todos os humanos, desde o século XX, vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estão unidos na mesma comunidade de destino planetário.

Por isso, é necessário aprender a "estar aqui" no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas — e por meio de — culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender. Devemos inscrever em nós:

- *a consciência antropológica*, que reconhece a unidade na diversidade;
- *a consciência ecológica*, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometéico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;
- *a consciência cívica terrena*, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra;
- *a consciência espiritual da condição humana* que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mes-

mo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente.

É necessário ensinar não mais a opor o universal às pátrias, mas a unir concentricamente as pátrias — familiares, regionais, nacionais européias — e a integrá-las no universo concreto da pátria terrestre. Não se deve mais continuar a opor o futuro radiante ao passado de servidão e de superstições. Todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias. É no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. A busca do futuro melhor deve ser complementar, não mais antagônica, ao reencontro com o passado. Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços.

Nesse sentido, os Estados podem desempenhar papel decisivo, com a condição de que aceitem, em razão do próprio interesse, abandonar sua soberania absoluta acerca de todos os grandes problemas de utilidade comum e sobretudo os problemas de vida ou de morte que ultrapassam sua competência isolada. De toda maneira, a *era de fecundidade dos Estados-nações dotados de poder absoluto está encerrada*, o que significa que é necessário não os desintegrar, mas respeitá-los, integrando-os em conjuntos e fazendo-os respeitar o conjunto do qual fazem parte.

O mundo confederado deve ser policêntrico e acêntrico, não apenas política, mas também culturalmente. O Ocidente que se provincializa sente a necessidade do Oriente, enquanto o Oriente quer permanecer ocidentalizando-se. O Norte desenvolveu o cálculo e a técnica, mas perdeu a qualidade de vida, enquanto o Sul, tecnicamente atrasado, cultiva ainda qualidades de vida. Uma dialógica deve, de agora em diante, complementar Oriente e Ocidente, Norte e Sul.

A religação deve substituir a disjunção e apelar à "simbiosofia", sabedoria de viver junto.

A unidade, a mestiçagem e a diversidade devem-se desenvolver contra a homogeneização e o fechamento. A mestiçagem não é apenas a criação de novas diversidades a partir do encontro; torna-se, no processo planetário, produto e produtor de religação e de unidade. Introduz a complexidade no âmago da identidade mestiça (cultural ou racial). Com certeza, cada qual pode e deve, na era planetária, cultivar a poliidentidade, que permite integrar a identidade familiar, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade nacional, a identidade religiosa ou filosófica, a identidade continental e a identidade terrena. Mas o mestiço, ele sim, pode encontrar nas raízes de sua poliidentidade a bipolaridade familiar, a étnica, a nacional, mesmo a continental, permitindo constituir nele a identidade complexa plenamente humana.

O duplo imperativo antropológico impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana. Desenvolver nossas identidades a um só tempo concêntricas e plurais: a de nossa etnia, a de nossa pátria, a de nossa comunidade de civilização, enfim, a de cidadãos terrestres.

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a *ética da compreensão planetária.*[9]

---

9. Ver Capítulo VI.

CAPÍTULO V

ENFRENTAR AS INCERTEZAS

"Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho."

Eurípedes

Ainda não incorporamos a mensagem de Eurípedes, que é a de estarmos prontos para o inesperado. O fim do século XX foi propício, entretanto, para compreender a incerteza irremediável da história humana.

Os séculos precedentes sempre acreditaram em um futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível. Com certeza, existem determinantes econômicas, sociológicas e outras ao longo da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com

acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso.

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso acrescentam-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio de Laplace poderiam abarcar.

1. A INCERTEZA HISTÓRICA

Quem teria pensado, na primavera de 1914, que um atentado cometido em Sarajevo desencadearia a guerra mundial que duraria quatro anos e que faria milhões de vítimas?

Quem teria pensado, em 1916, que o exército russo se desagregaria e que um pequeno partido marxista, marginal, provocaria, contrariamente à própria doutrina, a revolução comunista em outubro de 1917?

Quem teria pensado, em 1918, que o tratado de paz assinado trazia em si os germes da Segunda Guerra Mundial, que arrebentaria em 1939?

Quem teria pensado, na prosperidade de 1927, que uma catástrofe econômica, iniciada em 1929, em Wall Street, se abateria sobre o planeta?

Quem teria pensado, em 1930, que Hitler chegaria legalmente ao poder em 1933?

Quem teria pensado, em 1940-41, afora alguns irrealistas, que o formidável domínio nazista sobre a Europa, após os

impressionantes progressos da Wehrmacht na URSS até as portas de Leningrado e Moscou, seria acompanhado em 1942 pela reviravolta total da situação?

Quem teria pensado, em 1943, durante a plena aliança entre soviéticos e ocidentais, que a guerra fria se manifestaria três anos mais tarde entre estes mesmos aliados?

Quem teria pensado, em 1980, afora alguns iluminados, que o Império Soviético implodiria em 1989?

Quem teria imaginado, em 1989, a Guerra do Golfo e a guerra que esfacelaria a Iugoslávia?

Quem, em janeiro de 1999, teria sonhado com os ataques aéreos sobre a Sérvia, em março de 1999, e no momento em que estas linhas são escritas, pode medir suas conseqüências?

Ninguém pôde responder a estas questões no momento da escrita destas linhas, que, talvez, ficarão ainda sem resposta durante o século XXI. Como dizia Patocka: "*O devenir é doravante problematizado e o será para sempre*". O futuro chama-se incerteza.

2. A HISTÓRIA CRIADORA E DESTRUIDORA

O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação.

A história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos. A transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade. Se o desvio não for esmagado, pode, em condições favoráveis, proporcionadas geralmente por crises, paralisar a regulação que o

freava ou reprimia, para, em seguida, proliferar de modo epidêmico, desenvolver-se, propagar-se e tornar-se tendência cada vez mais poderosa, produzindo a nova normalidade. Foi assim com todas as invenções técnicas, a atrelagem, a bússola, a imprensa, a máquina a vapor, o cinema, até com o computador; foi assim com o capitalismo nas cidades-estado do Renascimento; assim foi com todas as grandes religiões universais, nascidas de uma preleção singular, com Sidharta, Moisés, Jesus, Maomé, Lutero; assim foi com todas as grandes ideologias universais, nascidas em algumas mentes marginais.

Os despotismos e totalitarismos sabem que os indivíduos portadores de diferenças constituem um desvio potencial; eles os eliminam e aniquilam os microfocos de desvios. Entretanto, os despotismos acabam por abrandar-se, e o desvio surge, às vezes na própria cúpula do Estado, freqüentemente de maneira inesperada, na mente de novo soberano ou de novo secretário-geral.

Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose.

Não existem apenas inovações e criações. Existem também destruições. Estas podem trazer novos desenvolvimentos: assim, os avanços da técnica, da indústria e do capitalismo levaram à destruição de civilizações tradicionais. As destruições maciças e brutais chegam do exterior, pela conquista e pelo extermínio que aniquilaram impérios e cidades da Antiguidade. No século XVI, a conquista espanhola constituiu uma catástrofe total para os impérios e civilizações dos incas e dos astecas. O século XX assistiu à queda do Império Otomano, do Império Austro-húngaro e à implosão do Império Soviético. Além disso, muitas conquistas foram perdidas para sempre após cataclismos históricos. Tantos saberes, tantas obras de pensamento, tantas obras-primas literá-

rias, inscritas nos livros, foram destruídas com estes livros. Há fraca integração da experiência humana adquirida e forte desperdício desta experiência, dissipada em grande parte a cada geração. De fato, há um enorme desperdício das aquisições na história. Enfim, quantas boas idéias não foram integradas, mas, ao contrário, rejeitadas pelas normas, tabus, interdições.

A história também nos mostra criações surpreendentes, como em Atenas, onde surgiram, concomitantemente, cinco séculos antes de nossa era, a democracia e a filosofia, e terríveis destruições, não somente de sociedades, mas de civilizações.

A história não constitui, portanto, uma evolução linear. Conhece turbulências, bifurcações, desvios, fases imóveis, êxtases, períodos de latência seguidos de virulências, como o cristianismo, que ficou incubado dois séculos antes de submergir o Império Romano; processos epidêmicos extremamente rápidos, como a difusão do Islamismo. Trata-se da sobreposição de devenires que se entrechocam com imprevistos, incertezas, que comportam evoluções, involuções, progressões, regressões, rupturas. E quando se constituiu a história planetária, esta comportou, como vimos neste século, duas guerras mundiais e erupções totalitárias. A história é um complexo de ordem, desordem e organização. Obedece ao mesmo tempo a determinismos e aos acasos em que surgem incessantemente o "barulho e o furor". Ela tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte...

3. UM MUNDO INCERTO

A aventura incerta da humanidade não faz mais do que dar prosseguimento, em sua esfera, à aventura incerta do cosmo, nascida de um acidente impensável para nós, e que continua no devenir de criações e destruições.

Aprendemos, no final do século XX que, à visão do universo obediente a uma ordem impecável, é preciso substituir a visão na

qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização.

A Terra, provavelmente, em sua origem — um monte de detritos cósmicos oriundos de uma explosão solar —, ela própria se auto-organizou na dialógica entre ordem/desordem/organização e sofreu não apenas erupções e terremotos, mas também o choque violento de aerolitos, dos quais um talvez tenha provocado o desprendimento da Lua.[10]

4. ENFRENTAR AS INCERTEZAS

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento (cf. Capítulo II), pois existe:

- Um princípio de *incerteza cérebro-mental*, que decorre do processo de *tradução/reconstrução* próprio a todo conhecimento.
- Um princípio de *incerteza lógica*: como dizia Pascal muito claramente, "*Nem a contradição é sinal de falsidade, nem a não-contradição é sinal de verdade*."
- Um princípio da *incerteza racional*, já que a racionalidade, se não mantém autocrítica vigilante, cai na racionalização.
- Um princípio da *incerteza psicológica*: existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria de nossa mente, que conserva sempre algo de fundamental-

10. Ver Capítulo III "Ensinar a condição humana", 1.3 "A condição terrestre".

mente inconsciente. Existe, portanto, a dificuldade do autoexame crítico, para o qual nossa sinceridade não é garantia de certeza, e existem limites para qualquer autoconhecimento.

Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de *agonia*. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo. Os processos são destruidores de um mundo antigo, aqui multimilenar, ali, multissecular. A humanidade não consegue gerar a Humanidade. Não sabemos ainda se se trata só da agonia de um velho mundo — prenúncio do novo nascimento — ou da agonia mortal. Nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida.

4.1 A incerteza do real

Dessa forma, a realidade não é facilmente legível. As idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade.

Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real.

Isto nos mostra que é preciso saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo.

Uma vez mais chegamos a incertezas sobre a realidade, que impregnam de incerteza os realismos e revelam às vezes que aparentes irrealismos eram realistas.

4.2 A incerteza do conhecimento

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro.

Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente, o que pede exames, verificações e convergência dos indícios; assim, nas palavras cruzadas, atinge-se a precisão para cada palavra na adequação ao mesmo tempo de sua definição e sua congruência com as outras palavras que contêm letras comuns; em seguida, a concordância geral que se estabelece entre todas as palavras constitui a verificação de conjunto que confirma a legitimidade das diferentes palavras inscritas. Mas a vida, diferentemente das palavras cruzadas, compreende espaços sem definição, espaços com falsas definições e, sobretudo, a ausência de um quadro geral fechado; é somente aí que se pode isolar um quadro e tratar os elementos classificáveis, como no quadro de Mendeleiev, que se pode alcançar certezas. Uma vez mais repetimos: o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.

4.3 As incertezas e a ecologia da ação

Temos, às vezes, a impressão de que a ação simplifica, pois em uma alternativa decide-se, escolhe-se. Entretanto, a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza.

Aqui intervém a noção de *ecologia da ação*. Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de

interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. Freqüentemente a ação volta como um bumerangue sobre nossa cabeça. Isto nos obriga a seguir a ação, a tentar corrigi-la — se ainda houver tempo — e, às vezes, a torpedeá-la, como fazem os responsáveis da Nasa, quando explodem um foguete que se desvia de sua trajetória.

A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações.[11]

Uma das maiores conquistas do século XX foi o estabelecimento de teoremas que limitam o conhecimento, tanto no raciocínio (teorema de Gödel, teorema de Chaitin), como na ação. Neste campo, assinalemos o teorema de Arrow, que erige a impossibilidade de associar o interesse coletivo a interesses individuais, assim como de definir a felicidade coletiva com base em uma coleção de felicidades individuais. De forma mais ampla, é impossível apresentar um algoritmo de otimização para os problemas humanos: a busca da otimização ultrapassa qualquer capacidade de busca disponível e torna finalmente não-ótima, quiçá péssima, a procura do *optimum*. Somos conduzidos a nova incerteza entre a busca do bem maior e a do mal menor.

Por outro lado, a teoria dos jogos de von Neumann indica-nos que, além do duelo entre dois atores racionais, não se pode decidir com segurança a melhor estratégia. Entretanto, os jogos da vida raramente comportam dois atores e, ainda mais raramente, atores racionais.

Enfim, a grande incerteza a enfrentar decorre do que chamamos de ecologia da ação, que compreende três princípios.

---

11. Cf. E. Morin. *Introduction à la pensée complexe*. ESF editeur, Paris. 1990.

4.3.1 O circuito risco/precaução

O princípio da incerteza provém da dupla necessidade do risco e da precaução. Para toda ação empreendida em meio incerto, existe contradição entre o princípio do risco e o princípio da precaução, sendo um e outro necessários; trata-se de poder uni-los a despeito de sua oposição, segundo as palavras de Péricles*, in* Tucídides, *Guerra do Peloponeso*: "*Todos sabemos ao mesmo tempo demonstrar extrema audácia e nada empreender sem madura reflexão. Nos outros, a intrepidez é efeito da ignorância, enquanto a reflexão engendra a indecisão."*

4.3.2 O circuito fins/meios

Temos o princípio da incerteza do fim e dos meios. Como os meios e os fins inter-retro-agem uns sobre os outros, é quase inevitável que meios sórdidos a serviço de fins nobres pervertam estes e terminem por substituí-los. Meios de dominação utilizados para um fim libertador podem não apenas contaminar esse fim, mas também se auto-extinguir. Assim, a *Tcheca*, após ter pervertido o projeto socialista, se auto-extinguiu, convertendo-se, sob sucessivos nomes como *Guépéou, NKVD*, *KGB*, em poderosa polícia suprema destinada a se autoperpetuar. Entretanto, a astúcia, a mentira, a força a serviço de uma justa causa podem salvá-la sem contaminá-la, com a condição de ter utilizado meios excepcionais e provisórios. Ao contrário, é possível que ações perversas conduzam a resultados felizes, justamente pelas reações que provocam. Então, não é absolutamente certo que a pureza dos meios conduza aos fins desejados, nem que sua impureza seja necessariamente nefasta.

4.3.3 O circuito ação/contexto

Toda ação escapa à vontade de seu autor quando entra no jogo das inter-retro-ações do meio em que intervém. Este é o

princípio próprio à ecologia da ação. A ação não corre apenas o risco de fracasso, mas de desvio ou de perversão de seu sentido inicial, e pode até mesmo voltar-se contra seus iniciadores. Assim, o estopim da revolução de outubro de 1917 suscitou não a ditadura do proletariado, mas a ditadura sobre o proletariado. Em sentido mais amplo, as duas vias para o socialismo, a reformista social-democrata e a revolucionária leninista, terminaram ambas em algo bem diferente de suas finalidades. A instalação do rei Juan Carlos na Espanha, conforme a intenção do general Franco de consolidar sua ordem despótica, contribuiu significativamente, ao contrário, para levar a Espanha à democracia.

A ação também pode ter três tipos de conseqüências insuspeitas, como as recenseou Hirschman:

- o efeito perverso (o efeito nefasto inesperado é mais importante do que o efeito benéfico esperado);
- a inanição da inovação (quanto mais se muda, mais tudo permanece igual);
- a colocação das conquistas em perigo (quis-se melhorar a sociedade, mas só se conseguiu suprimir liberdade ou segurança). Os efeitos perversos, vãos, nocivos da revolução de outubro de 1917 manifestaram-se na experiência soviética.

5. A IMPREVISIBILIDADE EM LONGO PRAZO

Pode-se, com certeza, considerar ou calcular os efeitos em curto prazo de uma ação, mas seus efeitos em longo prazo são imprevisíveis. Assim, as conseqüências em cadeia de 1789 foram todas inesperadas. O Terror, depois Termidor, em seguida o Império, depois o restabelecimento dos Bourbons e, ainda mais amplamente, as conseqüências européias e mundiais da Revolução Francesa foram imprevisíveis até outubro de 1917, inclusive como foram em seguida imprevisíveis as conseqüências de outubro de 1917, desde a formação até a queda do império totalitário.

Assim, nenhuma ação está segura de ocorrer no sentido de sua intenção.

A ecologia da ação convida-nos, porém, não à inação, mas ao desafio que reconhece seus riscos e à estratégia que permite modificar, até mesmo anular, a ação empreendida.

5.1 O desafio e a estratégia

Há efetivamente dois meios para enfrentar a incerteza da ação. O primeiro é totalmente consciente da aposta contida na decisão, o segundo recorre à estratégia.

Uma vez efetuada a escolha refletida de uma decisão, a plena consciência da incerteza torna-se plena consciência de uma aposta. Pascal reconhecia que sua fé provinha de um desafio. A noção de aposta deve ser generalizada quanto a qualquer fé, a fé em um mundo melhor, a fé na fraternidade ou na justiça, assim como em toda decisão ética.

A estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma seqüência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. Podemos, no âmago de nossas estratégias, utilizar curtas seqüências programadas, mas, para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo. A estratégia pode e deve muitas vezes estabelecer compromissos. Até onde? Não há resposta geral para esta questão, mas, ainda aqui, há um risco, seja o da intransigência

que conduz à derrota, seja o da transigência que conduz à abdicação. É na estratégia que se apresenta sempre de maneira singular, em função do contexto e em virtude do próprio desenvolvimento, o problema da dialógica entre fins e meios.

Enfim, é preciso considerar as dificuldades de uma estratégia a serviço de uma finalidade complexa, como aquela indicada pela divisa "liberdade, igualdade, fraternidade". Estes três termos complementares são ao mesmo tempo antagonistas; a liberdade tende a destruir a igualdade; esta, se for imposta, tende a destruir a liberdade; enfim, a fraternidade não pode ser nem decretada, nem imposta, mas incitada. Conforme as condições históricas, uma estratégia deverá favorecer seja a liberdade, seja a igualdade, seja a fraternidade, porém, sem jamais se opor verdadeiramente aos dois outros termos.

Assim, a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva. Por isso, pode-se e deve-se lutar contra as incertezas da ação; pode-se mesmo superá-las em curto ou em médio prazo, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.

O desejo de liquidar a Incerteza pode então nos parecer uma enfermidade própria a nossas mentes, e todo o direcionamento para a grande Certeza poderia ser somente uma gravidez psicológica.

O pensamento deve, então, armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades.

O abandono do progresso garantido pelas “leis da História” não é o abandono do progresso, mas o reconhecimento de seu caráter incerto e frágil. A renúncia ao melhor dos mundos não é, de maneira alguma, a renúncia a um mundo melhor.

Na história, temos visto com freqüência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com freqüência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.

CAPÍTULO VI

ENSINAR A COMPREENSÃO

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, *modems*, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior.

O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro.

Lembremo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

O problema da compreensão é duplamente polarizado:

- Um pólo, agora planetário, é o da compreensão entre humanos, os encontros e relações que se multiplicam entre pessoas, culturas, povos de diferentes origens culturais.
- Um pólo individual é o das relações particulares entre próximos. Estas estão cada vez mais ameaçadas pela incompreensão (como será indicado mais adiante). O axioma "quanto mais próximos estamos, melhor compreendemos" é apenas uma verdade relativa à qual se pode opor o axioma contrário "quanto mais estamos próximos, menos compreendemos", já que a proximidade pode alimentar mal-entendidos, ciúmes, agressividades, mesmo nos meios aparentemente mais evoluídos intelectualmente.

1. AS DUAS COMPREENSÕES

A comunicação não garante a compreensão.

A informação, se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão.

Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação.

Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva.

A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das

coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana.

Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

2. EDUCAÇÃO PARA OS OBSTÁCULOS À COMPREENSÃO

Os obstáculos exteriores à compreensão intelectual ou objetiva são múltiplos.

A compreensão do sentido das palavras de outro, de suas idéias, de sua visão do mundo está sempre ameaçada por todos os lados:

- Existe o "ruído" que parasita a transmissão da informação, cria o mal-entendido ou o não-entendido.
- Existe a polissemia de uma noção que, enunciada em um sentido, é entendida de outra forma; assim, a palavra "cultura", verdadeiro camaleão conceptual, pode significar tudo que, não sendo naturalmente inato, deve ser aprendido e adquirido; pode significar os usos, valores, crenças de uma etnia ou de uma nação; pode significar toda a contribuição das humanidades, das literaturas, da arte e da filosofia.
- Existe a ignorância dos ritos e costumes do outro, especialmente dos ritos de cortesia, o que pode levar a ofender inconscientemente ou a desqualificar a si mesmo perante o outro.

- Existe a incompreensão dos Valores imperativos propagados no seio de outra cultura, como o são nas sociedades tradicionais o respeito aos idosos, a obediência incondicional das crianças, a crença religiosa ou, ao contrário, em nossas sociedades democráticas contemporâneas, o culto ao indivíduo e o respeito às liberdades.
- Existe a incompreensão dos imperativos éticos próprios a uma cultura, o imperativo da vingança nas sociedades tribais, o imperativo da lei nas sociedades evoluídas.
- Existe freqüentemente a impossibilidade, no âmago da visão do mundo, de compreender as idéias ou os argumentos de outra visão do mundo, como de resto no âmago da filosofia, de compreender outra filosofia.
- Existe, enfim e sobretudo, a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra.

Os obstáculos intrínsecos às duas compreensões são enormes; são não somente a indiferença, mas também o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, que têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante.

2.1 O egocentrismo

O egocentrismo cultiva a *self-deception*, tapeação de si próprio, provocada pela autojustificação, pela autoglorificação e pela tendência a jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a causa de todos os males. A *self-deception* é um jogo rotativo complexo de mentira, sinceridade, convicção, duplicidade, que nos leva a perceber de modo pejorativo as palavras ou os atos alheios, a selecionar o que lhes é desfavorável, eliminar o que lhes é favorável, selecionar as lembranças gratificantes, eliminar ou transformar o desonroso.

O *Cercle de la Croix*, de Iain Peaars, mostra bem, em quatro narrativas diferentes dos mesmos acontecimentos e do mesmo homicídio, a incompatibilidade entre as narrativas devido não somente à dissimulação e à mentira, mas às idéias preconcebidas, às racionalizações, ao egocentrismo ou à crença religiosa. A *Féerie por une autre fois*, de Louis-Ferdinand Céline, é testemunho único de autojustificação frenética do autor, de sua incapacidade de se autocriticar, de seu raciocínio paranóico.

De fato, a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros.

O egocentrismo amplia-se com o afrouxamento da disciplina e das obrigações que anteriormente levavam à renúncia aos desejos individuais, quando se opunham à vontade dos pais ou cônjuges. Hoje a incompreensão deteriora as relações pais-filhos, marido-esposas. Expande-se como um câncer na vida cotidiana, provocando calúnias, agressões, homicídios psíquicos (desejos de morte). O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e de glória.

2.2 Etnocentrismo e sociocentrismo

O etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem até mesmo despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano. Por isso, a verdadeira luta contra os racismos se operaria mais contra suas raízes ego-sócio-cêntricas do que contra seus sintomas.

As idéias preconcebidas, as racionalizações com base em premissas arbitrárias, a autojustificação frenética, a incapacidade de se autocriticar, os raciocínios paranóicos, a arrogância, a

recusa, o desprezo, a fabricação e a condenação de culpados são as causas e as conseqüências das piores incompreensões, oriundas tanto do egocentrismo quanto do etnocentrismo.

A incompreensão produz tanto o embrutecimento quanto este produz a incompreensão. A indignação economiza o exame e a análise. Como disse Clément Rosset: "*A desqualificação por motivos de ordem moral permite evitar qualquer esforço de inteligência do objeto desqualificado de maneira que um juízo moral traduz sempre a recusa de analisar e mesmo a recusa de pensar*".[12] Como Westermarck assinalava: "*O caráter distintivo da indignação moral continua sendo o desejo instintivo de devolver pena por pena*."

A incapacidade de conceber um complexo e a redução do conhecimento de um conjunto ao conhecimento de uma de suas partes provocam conseqüências ainda mais funestas no mundo das relações humanas que no do conhecimento do mundo físico.

2.3 O espírito redutor

Reduzir o conhecimento do complexo ao de um de seus elementos, considerado como o mais significativo, tem conseqüências piores em ética do que em conhecimento físico. Entretanto, tanto é o modo de pensar dominante, redutor e simplificador, aliado aos mecanismos de incompreensão, que determina a redução da personalidade, múltipla por natureza, a um único de seus traços. Se o traço for favorável, haverá desconhecimento dos aspectos negativos desta personalidade. Se for desfavorável, haverá desconhecimento dos seus traços positivos. Em um e em outro caso, haverá incompreensão. A compreensão pede, por exemplo, que não se feche, não se reduza o ser humano a seu crime, nem mesmo se cometeu vários crimes. Como dizia Hegel:

---

12. C. Rosset. *Le démon de la tautologie, suivi de cinq pièces morales*. Minuit, 1997, p. 68.

"*O pensamento abstrato nada vê no assassino além desta qualidade abstrata (retirada de seu complexo) e (destrói) nele, com a ajuda desta única qualidade, o que resta de sua humanidade*."

Além disso, lembremo-nos de que a possessão por uma idéia, uma fé, que dá a convicção absoluta de sua verdade, aniquila qualquer possibilidade de compreensão de outra idéia, de outra fé, de outra pessoa.

Assim, os obstáculos à compreensão são múltiplos e multiformes: os mais graves são constituídos pela cadeia egocentrismo/autojustificação/*self-deception*, pelas possessões e reduções, assim como pelo talião e pela vingança — estruturas arraigadas de modo indelével no espírito humano, que ele não pode arrancar, mas que ele pode e deve superar.

A conjunção das incompreensões, a intelectual e a humana, a individual e a coletiva, constitui obstáculos maiores para a melhoria das relações entre indivíduos, grupos, povos, nações.

Não são somente as vias econômicas, jurídicas, sociais, culturais que facilitarão as vias da compreensão; é preciso também recorrer a vias intelectuais e éticas, que poderão desenvolver a dupla compreensão, intelectual e humana.

3. A ÉTICA DA COMPREENSÃO

A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade: aquele que é ameaçado de morte por um fanático compreende por que o fanático quer matá-lo, sabendo que este jamais o compreenderá. Compreender o fanático que é incapaz de nos compreender é compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano. É compreender porque e como se odeia ou se despreza. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão.

A ética da compreensão pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar. Encerrar na noção de traidor o que decorre da inteligibilidade mais ampla impede que se reconheçam o erro, os desvios, as ideologias, as derivas.

A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. *Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas*.

O que favorece a compreensão é:

3.1 O "bem pensar"

Este é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas (*self-deception*, possessão por uma fé, delírios e histerias).

3.2 A introspecção

A prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão.

O auto-exame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos nosso egocentrismo. Permite que não assumamos a posição de juiz de todas as coisas.[13]

---

13. "*É um idiota*", "*É um crápula*" são expressões que exprimem ao mesmo tempo a total incompreensão e a pretensão à soberania intelectual e moral.

4. A CONSCIÊNCIA DA COMPLEXIDADE HUMANA

A compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana.

Assim, podemos buscar na literatura romanesca e no cinema a consciência de que não se deve reduzir o ser à menor parte dele próprio, nem mesmo ao pior fragmento de seu passado. Enquanto, na vida comum, nos apressamos em encerrar na noção de criminoso aquele que cometeu um crime, reduzindo os demais aspectos de sua vida e de sua pessoa a este traço único, descobrimos em seus múltiplos aspectos os reis gângsters de Shakespeare e os gângsters reais dos filmes policiais. Podemos ver como um criminoso pode se transformar e se redimir como Jean Valjean e Raskolnikov.

Podemos enfim aprender com eles as maiores lições de vida, a compaixão do sofrimento dos humilhados e a verdadeira compreensão.

4.1 A abertura subjetiva (simpática) em relação ao outro

Estamos abertos para determinadas pessoas próximas privilegiadas, mas permanecemos, na maioria do tempo, fechados para as demais. O cinema, ao favorecer o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais. Aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo coração, no cinema, com o vagabundo Carlitos. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme.

4.2 A interiorização da tolerância

A verdadeira tolerância não é indiferente às idéias ou ao ceticismo generalizados. Supõe convicção, fé, escolha ética e ao

mesmo tempo aceitação da expressão das idéias, convicções, escolhas contrárias às nossas. A tolerância supõe sofrimento ao suportar a expressão de idéias negativas ou, segundo nossa opinião, nefastas, e a vontade de assumir este sofrimento.

Há quatro graus de tolerância: o primeiro, expresso por Voltaire, obriga-nos a respeitar o direito de proferir um propósito que nos parece ignóbil; isso não é respeitar o ignóbil, trata-se de evitar que se imponha nossa concepção sobre o ignóbil a fim de proibir uma fala. O segundo grau é inseparável da opção democrática: a essência da democracia é se nutrir de opiniões diversas e antagônicas; assim, o princípio democrático conclama cada um a respeitar a expressão de idéias antagônicas às suas. O terceiro grau obedece à concepção de Niels Bohr, para quem o contrário de uma idéia profunda é uma outra idéia profunda; dito de outra maneira, há uma verdade na idéia antagônica à nossa, e é esta verdade que é preciso respeitar. O quarto grau vem da consciência das possessões humanas pelos mitos, ideologias, idéias ou deuses, assim como da consciência das derivas que levam os indivíduos bem mais longe, a lugar diferente daquele onde querem ir. A tolerância vale, com certeza, para as idéias, não para os insultos, agressões ou atos homicidas.

5. COMPREENSÃO, ÉTICA E CULTURA PLANETÁRIAS

Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente.

Como podem as culturas comunicar? Magoroh Maruyama fornece-nos uma indicação útil.[14] Em cada cultura, as mentalidades dominantes são etno ou sociocêntricas, isto é, mais ou menos fechadas em relação às outras culturas. Mas existem, dentro de cada cultura, mentalidades abertas, curiosas, não-ortodoxas, desviantes, e existem também mestiços, fruto de casamentos mistos, que constituem pontes naturais entre as culturas. Muitas vezes os desviantes são escritores ou poetas cuja mensagem pode se irradiar tanto no próprio país quanto no mundo exterior.

Quando se trata de arte, de música, de literatura, de pensamento, a mundialização cultural não é homogeneizadora. Formam-se grandes ondas transnacionais que favorecem ao mesmo tempo a expressão das originalidades nacionais em seu seio. Foi assim na Europa no Classicismo, nas Luzes, no Romantismo, no Realismo, no Surrealismo. Hoje, os romances japoneses, latino-americanos, africanos são publicados nas grandes línguas européias e os romances europeus são publicados na Ásia, no Oriente, na África e nas Américas. As traduções dos romances, ensaios, livros filosóficos de uma língua para outra permitem a cada país ter acesso às obras dos outros países e de nutrir-se das culturas do mundo, alimentando ao mesmo tempo, com suas obras, o caldo de cultura planetária. Com certeza, aquele que recolhe as contribuições originais de múltiplas culturas está ainda limitado às esferas restritas de cada nação; mas seu desenvolvimento é um traço marcante da segunda metade do século XX e deveria estender-se até o século XXI, o que seria triunfal para a compreensão entre os humanos.

Paralelamente, as culturas orientais suscitam no Ocidente múltiplas curiosidades e interrogações. O Ocidente já havia traduzido o *Avesta* e os *Upanishads* no século XVIII, Confúcio e Lao-Tseu no século XIX, mas as mensagens da Ásia permane-

---

14." Mindiscapes, individuals and cultures in management", *in Journal of Management Inquiry*, vol. 2, nº 2 junho 1993, p. 138-154. Sage Publication.

ciam restritas a objetos de estudos eruditos. Foi apenas no século XX que a arte africana, os filósofos e místicos do Islã, os textos sagrados da Índia, o pensamento do Tao, o do budismo transformaram-se fontes vivas para a alma ocidental isolada ao mundo do ativismo, do produtivismo, da eficácia, do divertimento, que aspira à paz interior e à relação harmoniosa com o corpo.

A abertura da cultura ocidental pode parecer para alguns ao mesmo tempo não-compreensiva e incompreensível. Mas a racionalidade aberta e autocrítica decorrente da cultura européia permite a compreensão e a integração do que outras culturas desenvolveram e que ela atrofiou. O Ocidente deve também incorporar as virtudes das outras culturas, a fim de corrigir o ativismo, o pragmatismo, o "quantitativismo", o consumismo desenfreados, desencadeados dentro e fora dele. Mas deve também salvaguardar, regenerar e propagar o melhor de sua cultura, que produziu a democracia, os direitos humanos, a proteção da esfera privada do cidadão.

A compreensão entre sociedades supõe sociedades democráticas abertas, o que significa que o caminho da Compreensão entre culturas, povos e nações passa pela generalização das sociedades democráticas abertas.

Mas não nos esqueçamos de que, mesmo nas sociedades democráticas abertas, permanece o problema epistemológico da compreensão: para que possa haver compreensão entre estruturas de pensamento, é preciso passar à metaestrutura do pensamento que compreenda as causas da incompreensão de umas em relação às outras e que possa superá-las.

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

CAPÍTULO VII

A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO

Como vimos no Capítulo III, a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. *Indivíduo/sociedade/espécie* sustentam-se, pois, em sentido pleno: apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se.

Assim, *indivíduo/sociedade/espécie* são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por conseqüência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de per-

tencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência.

Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antropo-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro.

A antropo-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de:

- assumir a condição humana *indivíduo/sociedade/espécie* na complexidade do nosso ser;
- alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal;
- assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude.

A antropo-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:

➢ trabalhar para a humanização da humanidade;

➢ efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;

➢ alcançar a unidade planetária na diversidade;

➢ respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;

➢ desenvolver a ética da solidariedade;

➢ desenvolver a ética da compreensão;

➢ ensinar a ética do gênero humano.

A antropo-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade.

1. O CIRCUITO *INDIVÍDUO/SOCIEDADE*: ENSINAR A DEMOCRACIA

Indivíduo e Sociedade existem mutuamente. A democracia favorece a relação rica e complexa *indivíduo/sociedade*, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente.

A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos.

Diferentemente das sociedade democráticas que funcionam graças às liberdades individuais e à responsabilização dos indivíduos, as sociedades autoritárias ou totalitárias colonizam os indivíduos, que não são mais do que sujeitos; na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado, exprime seus desejos e interesses, por outro, é responsável e solidário com sua cidade.

1.1 Democracia e complexidade

A democracia não pode ser definida de modo simples. A soberania do povo cidadão comporta ao mesmo tempo a autolimitação desta soberania pela obediência às leis e a transferência da soberania aos eleitos. A democracia comporta ao mesmo tempo a autolimitação do poder do Estado pela separação dos poderes, a garantia dos direitos individuais e a proteção da vida privada.

A democracia, evidentemente, necessita do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas.

Necessita de que a maioria dos cidadãos acredite na democracia. Mas, do mesmo modo que o consenso, a democracia necessita de diversidade e antagonismos.

A experiência do totalitarismo enfatizou o caráter-chave da democracia: seu elo vital com a diversidade.

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de idéias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (impressa, mídia), para salvaguardar a vida democrática.

A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de idéias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de idéias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das idéias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas idéias.

Desse modo, exigindo ao mesmo tempo consenso, diversidade e conflituosidade, a democracia é um sistema complexo de organização e de civilização políticas que nutre e se nutre da autonomia de espírito dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão, do seu civismo, que nutre e se nutre do ideal *Liberdade/Igualdade/Fraternidade*, o qual comporta uma conflituosidade criadora entre estes três termos inseparáveis.

A democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade.

Assim, a democracia constitui a união entre a união e a desunião; tolera e nutre-se endemicamente, às vezes explosivamente, de conflitos que lhe conferem vitalidade. Vive da pluralidade, até mesmo na cúpula do Estado (divisão dos poderes executivo, legislativo, judiciário), e deve conservar a pluralidade para conservar-se a si própria.

O desenvolvimento das complexidades políticas, econômicas e sociais nutre os avanços da individualidade. Esta se afirma em seus direitos (do homem e do cidadão) e adquire liberdades existenciais (escolha autônoma do cônjuge, da residência, do lazer...).

1.2 A dialógica democrática

Assim, todas as características importantes da democracia têm um caráter dialógico que une de modo complementar termos antagônicos: *consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade*, *comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos*. Enfim, a democracia depende das condições que dependem de seu exercício (espírito cívico, aceitação da regra do jogo democrático).

As democracias são frágeis, vivem conflitos, e estes podem fazê-la submergir. A democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, quanto germes de novos totalitarismos. Continuará ameaçada no século XXI. Além disso, as democracias existentes não estão concluídas, mas incompletas ou inacabadas.

A democratização das sociedades ocidentais foi um longo processo que continuou de maneira muito irregular em certas áreas, como o acesso das mulheres à igualdade com os homens no casal, no trabalho, na carreira pública. O socialismo ocidental não conseguiu democratizar a organização econômica/social de

nossas sociedades. As empresas permanecem sistemas autoritários hierárquicos, parcialmente democratizados, na base, por conselhos ou sindicatos. É certo que há limites à democratização em organizações cuja eficácia é fundada na obediência, como no Exército. Mas podemo-nos questionar se, como algumas empresas o descobrem, é possível adquirir outra eficácia por meio do apelo para a iniciativa e para a responsabilidade dos indivíduos ou dos grupos. De todo modo, nossas democracias comportam carência e lacunas. Assim, os cidadãos envolvidos não são consultados sobre as alternativas em matéria de transportes, por exemplo (TGV, aviões cargueiros, auto-estradas etc.).

Não existem apenas democracias inacabadas. Existem processos de regressão democrática que tendem a posicionar os indivíduos à margem das grandes decisões políticas (com o pretexto de que estas são muito "complicadas" de serem tomadas e devem ser decididas por "expertos" tecnocratas), a atrofiar competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo.

Estes processos de regressão estão ligados à crescente complexidade dos problemas e à maneira mutiladora de tratá-los. A política fragmenta-se em diversos campos e a possibilidade de concebê-los juntos diminui ou desaparece.

Do mesmo modo, ocorre a despolitização da política, que se autodissolve na administração, na técnica (especialização), na economia, no pensamento quantificante (sondagens, estatísticas). A política fragmentada perde a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não-quantificáveis. Tudo isso contribui para a gigantesca regressão democrática, com os cidadãos apartados dos problemas fundamentais da cidade.

1.3 O futuro da democracia

As democracias do século XXI serão cada vez mais confrontadas ao gigantesco problema decorrente do desenvolvimento

da enorme máquina em que ciência, técnica e burocracia estão intimamente associadas. Esta enorme máquina não produz apenas conhecimento e elucidação, mas produz também ignorância e cegueira. Os avanços disciplinares das ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho, trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber. Este tornou-se mais e mais esotérico (acessível apenas aos especialistas) e anônimo (concentrado nos bancos de dados e utilizado por instâncias anônimas, a começar pelo Estado). Da mesma forma, o conhecimento técnico está reservado aos especialistas, cuja competência em uma área fechada é acompanhado de incompetência quando esta área é parasitada por influências externas ou modificada por algum acontecimento novo. Nessas condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento. Tem o direito de adquirir saber especializado ao fazer estudos *ad hoc*, mas é despojado na qualidade cidadão, de qualquer ponto de vista global e pertinente. A arma atômica, por exemplo, retirou por completo do cidadão a possibilidade de pensá-la ou controlá-la. Sua utilização é deixada geralmente à decisão pessoal e única do chefe de Estado, sem consulta a nenhuma instância democrática regular. Quanto mais a política se torna técnica, mais a competência democrática regride.

O problema não se apresenta somente para a crise ou a guerra. É problema da vida cotidiana: o desenvolvimento da tecnoburocracia instaura o reinado dos peritos em áreas que, até então, dependiam de discussões e decisões políticas; ele suplanta os cidadãos nos domínios abertos às manipulações biológicas da paternidade, da maternidade, do nascimento, da morte. Estes problemas, com raras exceções, não entraram na consciência política nem no debate democrático do século XX.

De maneira mais profunda, o fosso que cresce entre a tecnociência esotérica, hiperespecializada, e os cidadãos cria a dualidade entre os que conhecem — cujo conhecimento é de resto parcelado, incapaz de textualizar e globalizar — e os ignorantes, isto é, o conjunto dos cidadãos. Desse modo, cria-se nova

fratura social entre uma "nova classe" e os cidadãos. O mesmo processo está em andamento no acesso às novas tecnologias de comunicação entre os países ricos e os países pobres.

Os cidadãos são expulsos do campo político, que é cada vez mais dominado pelos "expertos", e o domínio da "nova classe" impede de fato a democratização do conhecimento.

Nessas condições, a redução do político ao técnico e ao econômico, a redução do econômico ao crescimento, a perda dos referenciais e dos horizontes, tudo isso conduz ao enfraquecimento do civismo, à fuga e ao refúgio na vida privada, a alternância entre apatia e revolta violenta e, assim, a despeito da permanência das instituições democráticas, a vida democrática se enfraquece.

Nessas condições, impõe-se às sociedades reputadas como democráticas a necessidade de regenerar a democracia, enquanto, em grande parte do mundo, se apresenta o problema de gerar democracia, ao mesmo tempo em que as necessidades planetárias nos reclamam gerar nova possibilidade democrática nesta escala.

A regeneração democrática supõe a regeneração do civismo, a regeneração do civismo supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade, ou seja, o desenvolvimento da antropo-ética.[15]

---

15. Poder-se-ia nos perguntar, finalmente, se a escola não poderia ser prática e concretamente um laboratório de vida democrática. Obviamente, tratar-se-ia de democracia limitada, no sentido de que um professor não seria eleito por seus alunos, de que a necessária autodisciplina coletiva não poderia eliminar a disciplina imposta e igualmente no sentido de que a igualdade de princípio entre os que sabem e os que aprendem não poderia ser abolida.

Todavia (e de qualquer maneira a autonomia adquirida o pede, pela faixa etária dos adolescentes), a autoridade não poderia ser incondicional, e poderiam ser instauradas regras de questionamento das decisões consideradas arbitrárias, especialmente com a instituição de um conselho de classe eleito pelos alunos, ou mesmo por instâncias de arbitragem externas. A reforma francesa dos liceus, realizada em 1999, instaura este tipo de mecanismo.

Mas, sobretudo, a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos

2. O CIRCUITO *INDIVÍDUO/ESPÉCIE*: ENSINAR A CIDADANIA TERRESTRE

A ligação ética do indivíduo à espécie humana foi afirmada desde as civilizações da Antiguidade. Foi o autor latino Terêncio que, no século II antes da era cristã, dizia, por intermédio de um dos personagens do *O homem que a si mesmo castiga: Homo sum, humani nihil a me alienum puto*" ("*Sou homem, nada do que é humano me é estranho*.").

Esta antropo-ética foi recoberta, obscurecida, minimizada pelas éticas culturais diversas e fechadas, mas não deixou de ser mantida nas grandes religiões universalistas e de ressurgir nas éticas universalistas, no humanismo, nos direitos do homem, no imperativo kantiano.

Kant já dizia que a finitude geográfica de nossa terra impõe a seus habitantes o princípio de hospitalidade universal, que reconhece ao outro o direito de não ser tratado como inimigo. A partir do século XX, a comunidade de destino terrestre impõe de modo vital a solidariedade.

3. A HUMANIDADE COMO DESTINO PLANETÁRIO

A comunidade de destino planetário permite assumir e cumprir esta parte de antropo-ética, que se refere à relação entre indivíduo singular e espécie humana como todo.

Ela deve empenhar-se para que a espécie humana, sem deixar de ser a instância *biológico-reprodutora* do humano, se desenvolva e dê, finalmente, com a participação dos indivíduos e das sociedades, nascimento concreto à Humanidade como

---

de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático.

consciência comum e solidariedade planetária do gênero humano.

A Humanidade deixou de constituir uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável na biosfera; a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma "Pátria", a Terra, e a *Terra é uma Pátria em perigo*. A Humanidade deixou de constituir uma noção abstrata: é realidade vital, pois está, doravante, pela primeira vez, ameaçada de morte; a Humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um.

Enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a.

Na verdade, a dominação, a opressão, a barbárie humanas permanecem no planeta e agravam-se. Trata-se de um problema antropo-histórico fundamental, para o qual não há solução *a priori*, apenas melhoras possíveis, e que somente poderia tratar do processo multidimensional que tenderia a civilizar cada um de nós, nossas sociedades, a Terra.

Sós e em conjunto com a política do homem,[16] a política de civilização,[17] a reforma do pensamento, a antropo-ética, o verdadeiro humanismo, a consciência da *Terra-Pátria* reduziriam a ignomínia no mundo.

Por muito tempo ainda (cf. Capítulo III), a expansão e a livre expressão dos indivíduos constituem nosso propósito ético e político para o planeta. Isso supõe ao mesmo tempo o desenvolvi-

16. Cf. Edgar Morin. *Introduction à une politique de l'homme*, nouvelle édition. Le Seuil Points, 1999.

17. Cf. Edgar Morin, Sami Naïr. *Politique de civilisation*, Arlea, 1997.

mento da relação *indivíduo/sociedade*, no sentido democrático, e o aprimoramento da relação *indivíduo/espécie*, no sentido da realização da Humanidade; ou seja, a permanência integrada dos indivíduos no desenvolvimento mútuo dos termos da tríade *indivíduo/sociedade/espécie*. Não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. Não conhecemos o caminho traçado. "*El camino se hace al andar*"[18] (Antonio Machado). Podemos, porém, explicitar nossas finalidades: a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena. Por uma comunidade planetária organizada: não seria esta a missão da verdadeira *Organização das Nações Unidas*?

18. "Ao andar se faz o caminho."

A PROPÓSITO DE UMA BIBLIOGRAFIA

Este texto de proposição e de reflexão não comporta bibliografia. Por um lado, a amplitude dos sete saberes remete a bibliografia considerável, que não seria possível mencionar nas dimensões desta publicação. Por outro, eu não saberia impor uma bibliografia seletiva curta. É facultado, a qualquer leitor interessado em formar a própria opinião, a realização de leituras. Finalmente, cada país dispõe de obras provenientes da própria cultura, e não seria o caso aqui de excluí-las, acreditando que algumas delas poderiam ser selecionadas.

Edições UNESCO — Livros Editados

A nova LDB: uma lei de esperança
Cândido Alberto Gomes (org.)

Bolsa escola: melhoria e redução da pobreza
Jacobo Waiselfisz, Miriam Abramovay e Carla Andrade

Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa
Luis Abdala-Bertrand (org.)

Ciência e poder
Federico Mayor e Augusto Forti (org.)

Direito educacional e educação no século XXI
Elias de Oliveira Motta

Educação, trabalho e desemprego: novos tempos, novas perspectivas
Jorge Werthein

Educação: um tesouro a descobrir
Jacques Delors (coord.)

Engendrando um novo feminismo
Miriam Abramovay e Mary Castro

Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro
Maria Cecília de Souza Minayo (et al.)

Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília
Miriam Abramovay (org.)

Gênero e meio ambiente
Mary Castro e Miriam Abramovay

Inocência em perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na Internet
Vários autores

Juventude e agricultura familiar
Ricardo Abramovay

Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília
Jacobo Waiselfisz

Las industrias culturales en los acuerdos de integración regional: el caso del NAFTA, la EU y el Mercosur
Herman Galperin

Mapa da violência: os jovens do Brasil
Jacobo Waiselfisz

Nossa diversidade criadora
Javier Pérez de Cuéllar (coord.)

Novos rumos do ensino médio: Brasil em perspectiva
Cândido Alberto Gomes

O direito à assistência humanitária
Vários autores

O ensino superior no Mercosul
Jacques Veloso (org.)

Paulo Freire — uma biobibliografia
Moacir Gadotti

Percepção dos jovens sobre a violência nos meios de comunicação de massa
Jo Groebel

Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior
UNESCO

Quanto custa a expansão do ensino médio?
Cândido Alberto Gomes

Reflexões sobre a tolerância
Rao V. B. Chelikani

Repensando o Estado para o desenvolvimento social
Bernardo Kliksberg

UNESCO Brasil
UNESCO

Para informações sobre como obter livros das Edições UNESCO, dirigir-se ao escritório da Organização em Brasília:
SAS Quadra 05 — Bloco H — Lote 06
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO — 9º Andar
Brasília — DF — 70070-914
Telefone: (61) 321-3525

E-mail: uhbrz@unesco.org

Ensino Fundamental de Nove Anos

PASSO A PASSO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

COORDENAÇÃO-GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

PASSO A PASSO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

2ª edição

(Setembro de 2009)

BRASÍLIA

2009

"A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...), pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...). Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente".

George Snyders

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....5
1 NORMATIZAÇÃO.....6
1.1 AMPARO LEGAL.....6
1.2 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....7
1.2.1 Definição das diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental.....7
1.3 CONSELHO ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....8
1.3.1 Definição das normas e orientações gerais na rede pública estadual e municipal.....8
1.4 SECRETARIA ESTADUAL OU MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....11
1.4.1 Atualização da proposta pedagógica.....11
1.4.2 Plano de Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.....11
1.5 ESCOLAS.....11
1.5.1 Reformulação do Regimento Escolar.....11
1.6 ASSUNTOS DE DESTAQUE.....12
1.6.1 Escolas privadas.....12
1.6.2 Nomenclatura.....12
1.6.3 Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos.....12
1.6.4 Municípios sem sistema próprio.....12
1.6.5 Princípios para proceder às adequações necessárias.....12
1.6.6 Data de corte.....13
2. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....14
2.1 CURRÍCULO.....14
2.2 ELABORAÇÃO E/OU REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS...16
2.3 AVALIAÇÃO.....16
2.4 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....17
3. PERGUNTAS E RESPOSTAS MAIS FREQUENTES.....18

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), cumprindo seu papel de indutor de políticas quanto ao programa de ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, tem desenvolvido ações no sentido de apoiar os sistemas de ensino.

Com essa medida, o Estado reafirma o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infra-estrutura adequada.

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

a)melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;

b)estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c)assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento;

O prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos é o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009.

Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. Ao final, estão as perguntas e respostas mais freqüentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

1 NORMATIZAÇÃO

1.1 AMPARO LEGAL

O amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se dos seguintes dispositivos:

-**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 –** artigo 208.

-**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –** admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

-**Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional.

-**Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005** – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

-**Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

O quadro abaixo permite melhor compreensão das alterações entre as três leis supracitadas:

LDBEN. 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - .....(mantido)
Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 -..... (mantido) I - .....(mantido)	Art. 30 -..... (mantido) I - .....(mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)	Art. 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: ..... (NR)
Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3° - ..... I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art. 87 —..... (mantido) § 3º - ..... I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:	Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3° - ..... I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. a) (REVOGADO)

	a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	b) (REVOGADO) c) (REVOGADO)
		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

* A LDB 9.494/96 ainda não contempla a alteração na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que estabelece a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada.

1.2 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

1.2.1 Definição das diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental

O Conselho Nacional de Educação, cumprindo suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente (LDB 9.394/96, Art. 9º, Par. 1º), vem elaborando diretrizes e orientações, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino, para a reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Reiterada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no exercício de suas atribuições, a saber:

- art. 8º, § 1º, da LDB: Caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

- art. 9º, § 1º, da LDB: A União incumbir-se-á de: [...]: inciso I, § 1º: Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente.

As normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, editadas até ano de 2008, são:

-**Parecer CNE/CEB nº 24/2004**, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

-**Parecer CNE/CEB nº 6/2005,** de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

-**Resolução CNE/CEB nº 3/2005,** de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

-**Parecer CNE/CEB nº 18/2005,** de 15 de setembro de 2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.

-**Parecer CNE/CEB nº 39/2006,** de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

-**Parecer CNE/CEB nº 41/2006,** de 9 de agosto de 2006: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

-**Parecer CNE/CEB nº 45/2006,** de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

-**Parecer CNE/CEB nº 5/2007,** 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.

-**Parecer CNE/CEB nº 7/2007,** 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 nº 4/2008,** de 20 de fevereiro de 2008: Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação.

1.3 CONSELHO ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.3.1 Definição das normas e orientações gerais na rede pública estadual e municipal

O Conselho Estadual e Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, deverá editar documento legal, definindo as normas e orientações gerais para a reorganização do Ensino Fundamental na rede pública estadual e municipal.

De acordo com as normas nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento legal deverá conter preferentemente orientações sobre:

-os municípios que não instituíram seu próprio sistema municipal de ensino (Parecer CNE/CEB nº 41/2006);

-a nomenclatura a ser adotada pelo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2005);

-a definição da data de corte (Pareceres CNE/CEB nº: 6/2005, 18/2005, 7/2007, 4/2008);

-a coexistência dos currículos do ensino fundamental de oito anos (em processo de extinção) e de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas). (Pareceres CNE/CEB nº 18/2005, 7/2007);

-a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que constituam ambiente compatível com teorias, métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento da criança (Parecer CNE/CEB nº 7/2007);

-a alteração ou manutenção dos atos de autorização, aprovação e reconhecimento das escolas que ofertarão o ensino fundamental de nove anos;

-a reorganização administrativa:

- ✓alterações na documentação escolar (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação, etc.);
- ✓criação da nova documentação escolar para o novo ensino fundamental de nove anos (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação, etc)
- ✓responsabilização da escola de origem ao indicar a equivalência, na documentação escolar, do ano de estudo ao qual a criança deverá ser matriculada na escola de destino (LDB 9.394/96 Art. 24, Inciso VII);
- ✓redimensionamento de pessoal (atentando-se para as questões legais de ingresso no sistema);
- ✓garantia da carga horária e os dias letivos mínimos anuais (art. 24, inciso I, Lei 9.394/96) e jornada escolar de pelo menos quatro horas diárias (art. 34, Lei 9.394/96);
- ✓condições de infra-estrutura;
- ✓adequação e aquisição de mobiliário;
- ✓aquisição de equipamentos.

-a reorganização pedagógica:

- ✓formação dos profissionais da educação;
- ✓aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inciso II, Lei 9.394/96);
- ✓período reservado a estudos, planejamento e avaliação (art. 67, inciso V, Lei 9.394/96)
- ✓reorganização dos tempos e espaços escolares;

✓garantia da obrigatoriedade dos estudos de recuperação (art. 24, inciso V, alínea “e”, Lei 9.394/96);

✓adequação e aquisição do material didático;

✓redimensionamento da Educação Infantil (Pareceres CNE/CEB n° 06/2005, 18/2005, 39/2006, 7/2007 e 04/2008, Resolução CNE/CEB n° 3/2005):

- preservando sua identidade;
- observando a nomenclatura e a faixa etária estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005;
- considerando que as crianças que completarem seis anos depois da data de corte serão matriculadas na pré-escola;
- definindo a data de corte nesta etapa, que deverá estar em consonância com a data de corte do ensino fundamental para que essas crianças não tenham problemas quando ingressarem no ensino obrigatório.

O documento legal estabelecendo o novo ensino fundamental de nove anos, bem como todas as normas e informações pertinentes, deverá ser publicado no Diário Oficial respectivo, página eletrônica das secretarias de educação e outros veículos de comunicação, além de serem instrumentos de mobilização das escolas e da comunidade escolar por meio de reuniões, seminários, distribuição de folders, etc.

1.4 SECRETARIA ESTADUAL OU MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.4.1 Atualização da proposta pedagógica

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar.

1.4.2 Plano de Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos

A organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental. Cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate. O plano adotado pelo órgão executivo do sistema é regulamentado, necessariamente, pelo respectivo órgão normativo. Portanto, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação precisam se articular.

No Plano de Implementação do novo Ensino Fundamental é imprescindível conter, por exemplo:

- estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental;
- planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental;
- estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica;
- redimensionamento do espaço físico;
- reorganização do quadro de professores, quando necessário;
- formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação;
- adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos;
- adequação e aquisição de material didático-pedagógico;
- garantia de transporte e merenda escolar;
- reorganização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação;
- processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos).

As orientações normativas e pedagógicas para a construção do referido plano encontram-se nos Pareceres nº 06/2005 e 04/2008 e nos documentos do MEC referentes ao programa de implantação do ensino fundamental de nove anos.

1.5 ESCOLAS

1.5.1 Reformulação do Regimento Escolar.

O Regimento escolar é o instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contém um conjunto de normas e definições de papéis, devendo ser um documento claro, de fácil entendimento para a comunidade, traduzindo as construções e os avanços nela produzidos. Portanto, considerando a reestruturação do Ensino Fundamental, é imprescindível a reformulação do Regimento Escolar.

1.6 ASSUNTOS DE DESTAQUE

1.6.1 Escolas privadas

Todas as orientações aplicam-se às escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada, que, sempre com obediência às normas fixadas pelo sistema de ensino a que pertencem, são livres para organizar o Ensino Fundamental. (Parecer CNE/CEB nº 18/2005).

1.6.2 Nomenclatura

A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- **Educação Infantil - 5 anos de duração - Até 5 anos de idade**
  - ✓Creche - Até 3 anos de idade
  - ✓Pré-Escola - 4 e 5 anos de idade

- **Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade**
  - ✓Anos iniciais - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade
  - ✓Anos finais - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade

1.6.3 Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos

A tabela a seguir apresenta a equivalência da organização do ensino fundamental em oito e nove anos:

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

1.6.4 Municípios sem sistema próprio

Se a rede municipal ainda estiver integrada ao sistema estadual de ensino, o município deverá seguir a orientação normativa do órgão competente no sistema estadual de ensino. À Prefeitura Municipal competem decisões como mantenedora da rede municipal, ainda que sob normas do Conselho Estadual de Educação, que estarão em consonância com as normas do Conselho Nacional de Educação. (Parecer CNE/CEB n° 39/2006)

1.6.5 Princípios para proceder às adequações necessárias

Os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos do processo educacional, tais como:

a) promoção da auto-estima dos alunos no período inicial de sua escolarização;

b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;

c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;

d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir.

(Parecer CNE/CEB n° 7/2007)

1.6.6 Data de corte

A data de corte, ou seja, a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE:

- ✓Parecer CNE/CEB nº 6/2005
- ✓Parecer CNE/CEB nº 18/2005
- ✓Parecer CNE/CEB nº 7/2007
- ✓Parecer CNE/CEB nº 4/2008

2. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 CURRÍCULO

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é **um novo Ensino Fundamental**, que exige uma **proposta pedagógica própria** para ser desenvolvida em cada escola (Parecer CNE/CEB n° 4/2008).

Portanto, um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo. À palavra currículo associam-se distintas concepções. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

a)os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, novas DCN para o Ensino Fundamental em discussão no CNE);

b)as áreas do conhecimento (LDB 9394/96 – art. 26, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental);

c)matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (LDB 9394/96 – art. 26);

d)oferta equitativa de aprendizagens e conseqüente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 18/2005);

e)as diversas expressões da criança (Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);

f)os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);

g)as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

h)os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica organizou dois documentos de orientação pedagógica, com o objetivo de subsidiar a discussão sobre currículo escolar.

No ano de 2007, as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal que, no Censo Escolar 2006 declararam ter ampliado o ensino fundamental para nove anos de duração receberam a publicação “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade”.

O documento possui uma coletânea de textos elaborados por especialistas brasileiros:

•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 a alfabetização no ensino fundamental: pensando a prática pedagógica

•A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixo

•Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão

•Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade

No início do ano de 2009, todas as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal receberam a publicação “Indagações sobre Currículo”, elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. São 5 cadernos que proporcionam reflexões em torno do currículo e que propõem o estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino. A publicação consta dos títulos:

•Currículo e Desenvolvimento Humano

•Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo

•Currículo, Conhecimento e Cultura

•Diversidade e Currículo

•Currículo e Avaliação.

Ressalte-se que o referido documento foi elaborado na perspectiva de ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica. Assim, mais do que sua elaboração e distribuição se espera a realização de discussões compartilhadas com os sistemas de ensino, a reflexão e questionamentos sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos no interior de cada escola.

Dessa forma, o MEC espera deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos. Vale destacar que o referido documento tem como objetivos:

-Propor a reflexão curricular por meio do estudo e debate de eixos organizadores que o constituem;

-Subsidiar os estudos sobre concepção curricular com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional ampliem seus conhecimentos e a compreensão sobre a concepção de currículo que ora o Ministério coloca em debate;

-Subsidiar a análise e a elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares;

-Fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania;

-Subsidiar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

2.2 ELABORAÇÃO E/OU REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental que exige um projeto pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola.

2.3 AVALIAÇÃO

É preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças 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 da criança, aos seis anos, na escola. A escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pois a reprovação tem impactos negativos, como a evasão escolar e baixa auto-estima. Ressalte-se ainda um dos critérios estabelecidos no art. 24, inciso V, alínea “a” da Lei 9.394/96: *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*.

É imprescindível observar os princípios essenciais da avaliação elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CEB Nº 4/2008):

- Processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

- Não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

- Não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

- É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

- A avaliação, como um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.

Na perspectiva de verificar se o direito ao aprendizado de competências básicas e gerais está garantido para cada aluno, contamos, em nível nacional com dois instrumentos de avaliação relevantes:

Prova Brasil: é o instrumento de medida das competências leitora e matemática, aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos).

Provinha Brasil: é o instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Essa avaliação é um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.

Considerando a complexidade da alfabetização e letramento no início da escolarização é importante lembrar que a maioria das crianças necessita de mais de duzentos dias letivos para consolidar essas aprendizagens em conjunto com outras áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Assim, recorrendo ao Parecer CNE/CEB n° 4/2008, esse reafirma que o processo de avaliação deve considerar, de forma prioritária, que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento. Portanto os procedimentos de avaliação devem acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses 3 anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças.

2.4 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em relação à formação de professores, lembramos o estabelecido no artigo 67 da LDB 9.394/96, *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.

O Parecer CNE/CEB n° 4/2008 reitera o estabelecido no artigo 62 da Lei 9.394/96 que a formação mínima dos professores dos anos iniciais, far-se-á em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. O referido parecer orienta que os professores devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar e que se admite portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.

3. PERGUNTAS E RESPOSTAS MAIS FREQUENTES

IMPLEMENTAÇÃO

1. É obrigatório ampliar o Ensino Fundamental para nove anos de duração em 2010?
É importante destacar que a ampliação é uma determinação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Para o seu cumprimento, o MEC e o CNE têm tomado todas as providências necessárias no sentido de apoiar os estados e municípios. Vale destacar que:
a) o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental é um direito constitucional, portanto deve ser assegurado.
b) de acordo com o Art. 5º da LDB 9394/96, *o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo.* E ainda, no parágrafo 4º, *comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.*
c) todos os sistemas de ensino deverão adotar o ensino fundamental de nove anos até 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009 para que ocorra a sua implementação no ano seguinte.

2. Para implantar o EF de nove anos o Município precisa da autorização do Estado?
Inicialmente o município precisa considerar se está vinculado ao sistema estadual ou se possuiu sistema próprio de ensino. Sendo o município vinculado ao sistema estadual ele precisa cumprir as deliberações do Conselho Estadual de Educação. Nesse caso deve apresentar para esse conselho sua proposta de ampliação do Ensino Fundamental para a devida análise e aprovação. O município com sistema próprio de ensino deve cumprir as normas já atualizadas pelo seu respectivo Conselho Municipal de Educação.

3. Qual é o papel dos Conselhos de Educação na implantação do EF de nove anos?
Elaborar, discutir, aprovar e publicar pareceres e resoluções referentes à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ressalte-se, ainda, a importância da participação dos Conselhos no controle social da qualidade da educação.

4. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos se dá com o aumento de um ano a mais no início ou no fim desta etapa de ensino?
A norma é clara: a ampliação se fará com o acréscimo de um ano no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Pareceres CNE/CEB nº 18/2005, 41/2006)

5. Os alunos que já se encontram matriculados no Ensino Fundamental de oito anos terão o direito a um Ensino Fundamental de nove anos?
Não. Quem iniciou o Ensino Fundamental de oito anos de duração deve concluí-lo nesse prazo e condições. (Pareceres CNE/CEB nº 18/2005, 07/2007)

6. Os sistemas podem transformar automaticamente o ensino fundamental de oito anos para o ensino fundamental de nove anos?
Não. É necessário obedecer aos pareceres do CNE:

-Parecer CNE/CEB nº 18/2005, no item 1, voto do relator, estabelece *que "os sistemas de ensino não podem admitir a possibilidade de adaptação curricular em um único currículo de Ensino Fundamental desde o primeiro ano da implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração".*

-Pareceres CNE/CEB nº 5/2007 e nº 7/2007: *"(...) deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas)".*

7. Até que ponto o CNE delibera sobre orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental de nove anos?
Uma das funções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é elaborar Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de maneira democrática e de forma a assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Essas Diretrizes devem orientar as propostas pedagógicas das secretarias, o planejamento curricular dos sistemas de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas.

MATRÍCULA E FORMAÇÃO DE TURMAS

8. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, qual a idade atendida pela Educação Infantil?
De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e o Parecer CNE/CEB n° 4/2008, as crianças com até cinco anos de idade no início do ano letivo e as crianças que completarem seis anos após a data de corte devem ser matriculadas na Pré-Escola. O amparo legal está na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

9. Na Educação Infantil existirá o atendimento de crianças com seis anos de idade?
Sim. Todas as crianças que não tiverem seis anos de idade até a data de corte definida para ingresso no Ensino Fundamental deverão ser matriculadas na Pré-Escola (Educação Infantil), conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 7/2007: *"Assim, 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 freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental".*

10. Como se denominará a instituição de Educação Infantil que for autorizada/reconhecida para oferecer o Ensino Fundamental de nove anos?
A denominação acompanhará as normas estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

11. Como proceder na matrícula das crianças que são transferidas de um estado ou município que tem o Ensino Fundamental de nove anos para um que ainda não ampliou o ensino obrigatório e vice-versa?
Essa é uma atribuição dos sistemas de ensino e deve estar prevista nos dispositivos legais dos respectivos Conselhos de Educação. Ressalte-se a importância de se observar o que estabelece o Parecer nº 7/2007, de que não deve haver a aplicação de nenhuma "(...) medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar (...)".

12. As crianças de seis anos de idade que sabem ler e escrever ou que cursaram o 3º período da pré-escola podem ser matriculadas diretamente no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos?
Não. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, o Ensino Fundamental de nove anos significa a ampliação do tempo dessa etapa de ensino na perspectiva de qualificar o ensino-aprendizagem e não a antecipação da sua conclusão. O artigo 24 da LDB 9.394/96 é explícito quando diz que a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com determinadas regras comuns. Portanto, o texto refere-se claramente aos níveis fundamental e médio, não se aplicando à etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil. Aliás, o inciso II do artigo 24 afirma textualmente: *a classificação em qualquer série ou etapa é admitida com a exceção explícita à primeira série do Ensino Fundamental*. Como, portanto, o aluno que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculado no segundo ano por promoção e independentemente de escolarização anterior?

Acrescente-se que quando se trata da educação infantil temos a sua divisão em creche e pré-escola, essa segunda agora destinada a alunos de quatro e cinco anos de idade, organizada em períodos, e não séries ou anos de estudo. A referência é clara ao falar de pré-escola e não de escola. Não há, portanto, como falar de escolarização anterior. Evidencia-se, assim, que nenhuma criança que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculada no segundo ano letivo, tenha ou não tenha freqüentado a pré-escola.

13. Em que ano matricular, no Ensino Fundamental, a criança de sete anos de idade ou mais que nunca freqüentou o ensino obrigatório?
No 1º ano do Ensino Fundamental, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/2007. Entretanto, é preciso que os sistemas organizem propostas visando à correção da existência da defasagem idade/série com as crianças e adolescentes que não ingressaram na escola na idade própria.

14. Uma criança que cursou a pré-escola e completará 7 anos no início do ano letivo deve ser matriculada no 1° ano ou no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos?
Observa-se que, a partir do prazo final de implantação do ensino fundamental de nove anos (2010), não é mais possível abrir turmas novas de 1ª série do ensino fundamental de oito anos. No entanto, se o município ou estado está implantando o ensino fundamental de nove anos em 2010 e existam crianças reprovadas da 1ª série do ensino fundamental de oito anos do ano de 2009 em número insuficiente para formar a classe somente com os reprovados, e existam também crianças ingressando no ensino obrigatório com 7 ou mais anos de idade é possível agrupá-las formando ainda, e somente em 2010, classe de 1ª série no, já em extinção, ensino fundamental de oito anos. Ressalte-se que essa medida só é possível, também, porque no ano de implantação o município ainda não tem o 2º ano, que equivale a 1ª série do ensino de 8 anos de duração, em extinção.
Vale ressaltar que a reprovação, bem como a formação de turmas com alunos reprovados pode causar uma baixa auto-estima, criando a estigma de “classe de detenção”, o que favorece o baixo rendimento escolar. Para que isso não ocorra é necessário desenvolver, paralelamente, com as crianças dessa classe com defasagem idade/série uma proposta de aprendizagem que leve à promoção, com aprendizagem, para a série compatível se possível ainda no ano letivo de 2010.

15. Uma criança que estava cursando a 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, foi reprovada no final do ano, ou abandonou ou evadiu durante o ano, e já possui 7 ou mais anos de idade, se no ano seguinte ela retornar à escola ela será matriculada no 1º ou no 2º ano? Considerando que a 1ª série foi extinta no primeiro ano de ampliação.
(Resposta atualizada em setembro de 2009)
Se a criança que estava matriculada na 1ª série foi reprovada no final do ano, ou abandonou ou evadiu e no ano seguinte retorna à escola, considerando que a 1ª série de oito anos de duração foi extinta ela deve ser matriculada na série que equivale, em termos de duração, à essa antiga 1ª série, ou seja, no 2º ano de 9 anos. Ressalte-se que a escola, necessariamente, precisa criar estratégias pedagógicas para que essa criança tenha condições de corrigir a defasagem de conteúdos.

16. Como proceder no caso de transferência de um aluno com 6 anos de idade que estava cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, foi transferido para uma escola sem o ensino fundamental ampliado, ou seja, de 8 anos de duração e sua matrícula foi efetivada na 1ª série e no meio do ano letivo o mesmo aluno foi transferido novamente para uma escola com o ensino fundamental ampliado?
(Resposta atualizada em setembro de 2009)
É importante ressaltar que, independente do número de vezes que o estudante foi transferido de uma escola para outra e enturmado em um outro regime, deve ser assegurado o princípio do não retrocesso (Parecer CNE/CEB nº 7/2007).Veja o quadro abaixo:

Escola A (EF de 9 anos de duração)	Escola B (EF de 8 anos de duração)	Escola C (EF de 9 anos de duração)
Matrícula efetivada no 1º ano (Destacamos que essa criança é aluna de origem do regime de 9 anos de duração)	Transferido da "Escola A", com a matrícula efetivada na 1ª série. (Uma vez que essa criança em hipótese alguma poderá retroceder para a educação Infantil. Lembramos que nesse caso o aluno não mudará de regime de 9 para 8 anos de duração, ele apenas será enturmado em classe equivalente. Mas, a documentação escolar continuará sendo a de origem, ou seja, do regime de nove anos, com as devidas observações da enturmação ocorrida).	Transferido da "Escola B", com a matrícula efetivada no 1º ano. (Lembramos que essa criança não estará retrocedendo, pois o regime de origem é de nove anos de duração. Ela não poderá ser enturmada no 2º ano, pois estará ganhando uma promoção automática sem as devidas justificativas legais e pedagógicas. Reafirmamos que nesse caso o aluno não mudou de regime em nenhum momento das diferentes transferências; somente foi enturmado na série/ano equivalente à real matrícula. A documentação escolar continuou a mesma de origem, ou seja, do regime de nove anos. No entanto, todas as etapas de enturmação nos diferentes regimes de 8 e 9 anos devem ser registradas na documentação escolar).

17. O que fazer com o aluno que foi reprovado no Ensino Fundamental de 8 anos no município que já adotou o Ensino Fundamental de 9 anos, se a quantidade de alunos não for suficiente para formar uma turma?

Qualquer aluno que já esteja matriculado no Ensino Fundamental de oito anos anos deverá, em termos de duração, permanecer nessa organização. Porém, com a ampliação, pode não haver a possibilidade de criar classes da série na qual o aluno foi reprovado, pois a implementação do ensino fundamental de nove anos requer a extinção gradativa das séries da estrutura do ensino fundamental de oito anos. Assim, se for inviável criar uma turma para uma pequena quantidade de alunos reprovados ou transferidos, esses deverão ser enturmados na classe correspondente à série de origem, obedecendo a tabela de equivalência.

18. Como proceder quando ocorreu, de forma inadequada, a matrícula de crianças com menos de seis anos completos até a data de corte no ensino fundamental de nove anos?

Matricular a criança que não possui a idade correta é **inconstitucional**, conforme a alteração feita pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 na Constituição Federal de 1988, e está em desacordo com as normas e orientações legais do Conselho Nacional de Educação. A matrícula no 1º ano fora da data de corte deve, imediatamente, ser corrigida para as matrículas novas, pois as crianças que não completaram 6 anos de idade no início do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil. Reiterada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no exercício de suas atribuições.

19. Quando a escola recebe um aluno que completa seis anos de idade após a data de corte, onde ela deve matriculá-lo?

Temos duas situações:

a) Caso a criança venha sem experiência escolar ou da educação infantil e tiver completado seis anos após a data de corte, ela não pode ser matriculada no 1º ano. Ela deverá ser matriculada na pré-escola;

b) Caso a criança venha transferida de outra escola na qual já estava cursando o 1º ano do ensino fundamental, deverá ser matriculada no mesmo ano que estava cursando, mesmo que tenha sido matriculada na escola de origem fora da data de corte, que é observada somente no ingresso no ensino fundamental.

20. A escola possui a educação infantil e o ensino fundamental. As crianças têm 5 anos de idade, já cumpriram toda a etapa da educação infantil, porém ela só completará 6 anos no meio do ano. Elas repetirão a pré-escola ou serão matriculadas no 1º ano do ensino fundamental?
As crianças deverão ser matriculadas na pré-escola e a escola deve assegurar um currículo adequado às novas exigências de aprendizagens dessas crianças. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a organização do Ensino Fundamental de 9 anos supõe, por sua vez, a reorganização da educação infantil, particularmente da pré-escola, destinada, agora, às crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade. A educação infantil ainda não é etapa obrigatória, nem pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental. O ensino fundamental é etapa obrigatória da Educação Básica e direito subjetivo do cidadão, tenha ele freqüentado ou não a educação infantil.

21. A criança que tem 6 anos completos até o início do ano letivo que sabe ler, escrever e contar corretamente e que já passaram pela "classe de alfabetização", permanecerão na mesma turma de 1º ano com crianças que nunca foram à escola e têm a mesma idade?
A organização das turmas é de responsabilidade e competência pedagógica da escola. A educação infantil não é etapa obrigatória, nem pré-requisito para o acesso ao ensino obrigatório. O ensino fundamental é etapa obrigatória da Educação Básica e direito subjetivo do cidadão, tenha ele freqüentado ou não a educação infantil, esteja ele alfabetizado ou não. A natureza, a identidade e os objetivos previstos nos dispositivos legais que regem a educação brasileira não são de criar classes de alfabetização na educação infantil. E por último, o processo de alfabetização e letramento não se resume a ler, escrever e contar.

INFRA-ESTRUTURA

22. Pode-se utilizar o espaço de instituições de educação infantil para atender as crianças do Ensino Fundamental de nove anos?
Não é recomendável que se utilizem instalações de instituições de Educação Infantil para o atendimento do Ensino Fundamental sem a devida adaptação. Esta deverá sempre ser orientada pelos interesses do desenvolvimento das crianças, por faixa etária.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

23. Professores admitidos inicialmente para trabalhar na Educação Infantil podem ser remanejados para o Ensino Fundamental?
Este remanejamento depende de legislação e normas vigentes no Plano de Carreira de cada sistema de ensino. Algumas leis estabelecem a mesma carreira e concurso para atuação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; outras, no entanto, definem carreira e concurso com atuações distintas, ou seja, específicas para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

24. Além da licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, há possibilidade de atuação para portadores de licenciatura específica nos anos iniciais?
Sim, conforme o Parecer CNE/CEB nº4/2008, admitem-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico. Todos os docentes devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, independentemente da área em que atuem nos anos iniciais do ensino fundamental.

CURRÍCULO

25. Quais são os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no Ensino Fundamental de nove anos?

A definição de conteúdos é de competência dos sistemas de ensino. Para subsidiar essa discussão é importante observar:

a) os dispositivos legais:

-Constituição Federal
-Lei nº 9.394/96 (LDB)
-Lei nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação)
-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
-Pareceres e Resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino

b) as publicações e os documentos:

-Parâmetros Curriculares Nacionais
-Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para inclusão das crianças de seis anos de idade (publicação do MEC)
-Indagações sobre Currículo (publicação do MEC)
-Propostas pedagógicas das secretarias de educação
-Projetos político-pedagógicos das escolas
-Diretrizes Curriculares dos sistemas de ensino

c) as pesquisas educacionais e produções científicas;

d) a literatura pertinente.

26. No Ensino Fundamental de nove anos, o primeiro ano se destina exclusivamente à alfabetização?

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

É fundamental considerar o que estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a saber:

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar "ciclo da infância".

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

27. O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola?
Não. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não tem como objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental; tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

28. O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o mesmo conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos?
Não. Pois não se trata de realizar um "arranjo" dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino.

29. A matriz curricular para o Ensino Fundamental de nove anos continuará a mesma do Ensino Fundamental de oito anos?
Não. O Ensino Fundamental de nove anos exige a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a atualização das normas curriculares pelos Conselhos de Educação.

30. Como devem proceder os sistemas de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos e universalizaram a nomenclatura de 1º ao 9º ano tanto para o novo ensino fundamental de nove anos quanto para o ensino obrigatório de 8 anos já em extinção, não observando assim os dois currículos?
É importante que os sistemas assegurem que, mesmo com a universalização inadequada e equivocada da nomenclatura, os estudantes não tenham qualquer prejuízo na caminhada escolar, ou seja, é preciso garantir que a documentação escolar dos alunos do ensino fundamental de 8 anos, em extinção, que tiveram a nomenclatura alterada de 1ª a 8ª série para 2º ao 9º ano expresse a realidade dos 8 anos obrigatórios de estudo e não 9 anos.

DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

31. Para os registros burocráticos (histórico escolar) a proposta curricular pode adotar conceitos para o 1º ano e notas para as demais séries?
A decisão sobre notas, conceitos, relatórios descritivos ou até mesmo o misto conceito/nota é uma decisão dos sistemas de ensino. O art. 24, Inciso V, da LDB estabelece que *"a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: alínea 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".*

NOMENCLATURA

32. Os sistemas são obrigados a adotar a nomenclatura do Ensino Fundamental de nove anos prevista pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005?
Não. De acordo com o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), a Educação Básica poderá se organizar de forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e isso for estabelecido pelo respectivo órgão normativo. No entanto, é importante observar que diferentes nomenclaturas dificultam o entendimento por parte da sociedade, principalmente da família.

Além disso, pode caracterizar uma perda da identidade do ensino fundamental como, por exemplo, dizer que uma criança está matriculada no 2º ano/1ª série. Com o tempo, essa denominação poderá se firmar como regra.
Dessa forma, recomenda-se adotar a nomenclatura estabelecida pela Resolução CNE/CEB n° 3/2005:

- **Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade**
  - ✓Anos iniciais - 1º ao 5º ano - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade
  - ✓Anos finais - 6º ao 9º ano - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade

33. Como proceder nos casos de transferência de estudantes de um sistema de ensino que ampliou o Ensino Fundamental e adotou a nomenclatura de 1º ao 9º ano para um outro sistema de 1ª a 8ª série?
De acordo com o art. 24, inciso VII, da LDB, fica estabelecido que "*cabe a cada instituição de ensino expedir históricos, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as devidas especificações cabíveis*". Dessa forma, é responsabilidade da escola de origem do estudante, de acordo com as orientações do sistema, expedir documentação com as devidas informações sobre a vida escolar do aluno, deixando claro a equivalência correspondente entre as duas estruturas de ensino de oito anos e o de nove anos de duração.

DATA DE CORTE

34. A data de corte deverá ser observada também na matrícula a partir do 2º ano do ensino fundamental?
Não. A data de corte é observada apenas no ingresso da criança no ensino fundamental, ou seja, no 1º ano, onde ela deve ter 6 anos completos até o início do ano letivo.

35. Uma criança que completou 6 anos de idade um dia após a data de corte estabelecida pelo respectivo conselho de educação deverá ser matriculada no 1º ano do ensino fundamental ou na pré-escola da educação infantil?
A orientação do CNE/CEB é de que para a criança ingressar no Ensino Fundamental de nove anos deve ter 6 anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo no respectivo sistema de ensino. Toda criança que não tem 6 anos completos até a data de corte permanecerá na pré-escola da educação infantil.
O esquema abaixo demonstra uma situação prática:

Conselho Nacional de Educação: estabeleceu como data de corte o início do ano letivo.

Conselho Estadual ou Municipal de Educação: fixou a data de corte em 31/03.

Ano letivo no sistema iniciou-se em: 02/03.

A criança completou 6 anos de idade até 31/03 (data de corte estabelecida pelo conselho de educação local): deve ser matriculada no 1º ano do ensino fundamental.

A criança completará 6 anos de idade após 01/04 (após a data de corte estabelecida pelo conselho de educação local): deve ser matriculada na pré-escola da educação infantil.

36. O Conselho Municipal que já está regulamentado tem autonomia para definir a data de corte?
Sim. Desde que seja sistema próprio e que observe as orientações do Conselho Nacional de Educação.

37. A data de corte "início do ano letivo" deve ser observada para todos os casos como o ingresso na educação infantil? A quem cabe a regulamentação?
A data de corte da educação infantil também precisa ser redefinida, caso contrário, quando essas crianças forem ingressar na etapa de ensino obrigatório, ou seja, no ensino fundamental, elas terão problemas. Conforme os Pareceres CNE/CEB n° 06/2005, 18/2005, 39/2006, 7/2007 e 04/2008, Resolução CNE/CEB n° 3/2005, a organização do ensino fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da educação infantil: a) preservando sua identidade; b) observando a nomenclatura e a faixa etária estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005; c) considerando que as crianças que completarem seis anos depois da data de corte serão matriculadas na pré-escola; d) definindo a data de corte nesta etapa, que deverá estar em consonância com a data de corte do ensino fundamental para que essas crianças não tenham problemas quando ingressarem no ensino fundamental.

CLASSES MULTISSERIADAS E DEFASAGEM IDADE/SÉRIE

38. Quando da ampliação do ensino fundamental para nove anos, nas classes multisseriadas, como proceder nos casos de reprovação dos alunos que já compõem essas classes e são do regime de oito anos de duração?
Os alunos já matriculados nas classes multisseriadas no regime de oito anos de duração não sofrerão alterações quando da ampliação do ensino fundamental para nove anos, pois de acordo com o que estabelece o Parecer CNE/CEB n° 7/2007 *"(...) deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas)".* Assim, nos casos de reprovação, as medidas continuarão sendo as mesmas tomadas antes da ampliação.

39. Como proceder pedagogicamente com as classes multisseriadas com a entrada da criança de seis anos de idade, tendo em vista a ampliação do ensino fundamental para nove anos?
A atuação pedagógica nas classes multisseriadas deve observar a convivência entre os dois currículos: um já em desenvolvimento no regime de oito anos de duração e o outro em início de implementação, com a entrada da criança de seis anos de idade.

40. Alunos com 7, 8, 9 e 10 anos de idade que nunca foram à escola devem ser matriculados no 1º ano do ensino fundamental ou podem ser classificados? Quando a escola não tem um programa de correção de fluxo, como ela se organiza para atender essa demanda?
A entrada no ensino fundamental é a matrícula no 1º ano. O inciso II do artigo 24 da LBD 9.394/96 afirma textualmente: *a classificação em qualquer série ou etapa é admitida com a exceção explícita à primeira série do Ensino Fundamental*. É de responsabilidade pedagógica da escola elaborar projetos, programas e ações para atender essas crianças. Cabe também ao MEC estabelecer políticas educacionais para a correção de fluxo. O Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação pré-qualifica programas de correção de fluxo e atualmente os municípios podem solicitar um deles dentro do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conforme editais específicos.

LIVRO DIDÁTICO

41. Quais são as ações do MEC quanto ao livro didático na ampliação do ensino fundamental de nove anos?
A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração significa o ingresso mais cedo à cultura letrada, o que poderá se reverter em um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. É preciso ressaltar, no entanto, que as características da etapa de

desenvolvimento devem ser preservadas. Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. Além dos próprios conceitos de infância e adolescência. O livro didático, como material de apoio ao professor, não pode se manter com as características que vem se apresentando ao longo dos anos. É urgente o redimensionamento desses materiais, bem como uma reflexão sobre as condições de uso dentro e fora de sala de aula. A partir do Edital do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2010 as novas exigências do ensino fundamental de nove anos estão contempladas. Várias alterações se fizeram necessárias, entre elas é importante destacar a adoção de um livro único no primeiro ano e de dois livros no segundo ano de escolaridade. A mudança que se efetuou tem por objetivo respeitar os ritmos dos alunos de 6 e de 7 anos. A alfabetização e o letramento não podem ser tratados como processos que se concluem ao final do ano letivo, mas como etapas da aquisição e estruturação do código escrito, portanto, devem ser mais enfatizadas nesses dois primeiros anos e, ao mesmo tempo, devem ser flexíveis o bastante para propiciar a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos. Tendo em vista as recentes reformulações decorrentes da implantação do ensino fundamental de 9 anos, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu às escolas os documentos “Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade” e “Ensino fundamental de 9 anos: Orientações Gerais”. Esses documentos contêm as diretrizes que norteiam o processo de inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental e orientações para o trabalho de gestores e professores. Assim, é importante que os livros didáticos estejam em consonância com esses instrumentos.

Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. Ao final, estão as perguntas e respostas mais freqüentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

PASSO A PASSO
DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

COORDENAÇÃO-GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

PASSO A PASSO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

BRASÍLIA

2009

"A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...), pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...) Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente".

George Snyders

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....5
1 NORMATIZAÇÃO.....6
1.1 AMPARO LEGAL.....6
1.2 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....7
1.2.1 Definição das diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental 7
1.3 CONSELHO ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....9
1.3.1 Definição das normas e orientações gerais na rede pública estadual e municipal.....9
1.4 SECRETARIA ESTADUAL OU MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....11
1.4.1 Atualização da proposta pedagógica.....11
1.4.2 Plano de Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.....11
1.5 ESCOLAS.....11
1.5.1 Reformulação do Regimento Escolar.....11
1.6 ASSUNTOS DE DESTAQUE.....12
1.6.1 Escolas privadas.....12
1.6.2 Nomenclatura.....12
1.6.3 Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos.....12
1.6.4 Municípios sem sistema próprio.....12
1.6.5 Princípios para proceder às adequações necessárias.....13
1.6.6 Data de corte.....13
2. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....14
2.1 CURRÍCULO.....14
2.2 ELABORAÇÃO E/OU REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS.....16
2.3 AVALIAÇÃO.....16
2.4 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....17
3. PERGUNTAS E RESPOSTAS MAIS FREQUENTES.....19

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), cumprindo seu papel de indutor de políticas quanto ao programa de ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, tem desenvolvido ações no sentido de apoiar os sistemas de ensino.

Com essa medida, o Estado reafirma o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infra-estrutura adequada.

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;

b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento;

O prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos é o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009.

Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. Ao final, estão as perguntas e respostas mais freqüentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

1 NORMATIZAÇÃO

1.1 AMPARO LEGAL

O amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se dos seguintes dispositivos:

- **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 –** artigo 208.

- **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –** admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

- **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional.

- **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005** – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

- **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

O quadro abaixo permite melhor compreensão das alterações entre as três leis supracitadas:

LDBEN. 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - .....(mantido)
Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 -..... (mantido) I - .....(mantido)	Art. 30 -..... (mantido) I - .....(mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)	Art. 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: ..... (NR)
Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.	Art. 87 —..... (mantido)	Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3° - ..... I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	§ 3º - ..... I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	§ 3° - ..... I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. a) (REVOGADO) b) (REVOGADO) c) (REVOGADO)
		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

* A LDB 9.494/06 ainda não contempla a alteração na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que estabelece a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada.

1.2 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

1.2.1 Definição das diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental

O Conselho Nacional de Educação, cumprindo suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente (LDB 9.394/96, Art. 9º, Par. 1º), vem elaborando diretrizes e orientações, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino, para a reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Reiterada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no exercício de suas atribuições, a saber:

- art. 8º, § 1º, da LDB: Caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

- art. 9º, § 1º, da LDB: A União incumbir-se-á de: [...]: inciso I, § 1º: Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente.

As normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, editadas até ano de 2008, são:

- **Parecer CNE/CEB nº 24/2004**, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- **Parecer CNE/CEB nº 6/2005,** de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- **Resolução CNE/CEB nº 3/2005,** de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- **Parecer CNE/CEB nº 18/2005,** de 15 de setembro de 2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.

- **Parecer CNE/CEB nº 39/2006,** de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

- **Parecer CNE/CEB nº 41/2006,** de 9 de agosto de 2006: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

- **Parecer CNE/CEB nº 45/2006,** de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

- **Parecer CNE/CEB nº 5/2007,** 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.

- **Parecer CNE/CEB nº 7/2007,** 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 nº 4/2008,** de 20 de fevereiro de 2008: Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o

desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação.

1.3 CONSELHO ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.3.1 Definição das normas e orientações gerais na rede pública estadual e municipal

O Conselho Estadual e Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, deverá editar documento legal, definindo as normas e orientações gerais para a reorganização do Ensino Fundamental na rede pública estadual e municipal.

De acordo com as normas nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento legal deverá conter preferentemente orientações sobre:

- os municípios que não instituíram seu próprio sistema municipal de ensino (Parecer CNE/ CEB nº 41/2006);

- a nomenclatura a ser adotada pelo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2005);

- a definição da data de corte (Pareceres CNE/CEB nº: 6/2005, 18/2005, 7/2007, 4/2008);

- a coexistência dos currículos do ensino fundamental de oito anos (em processo de extinção) e de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas). (Pareceres CNE/CEB nº 18/2005, 7/2007);

- a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que constituam ambiente compatível com teorias, métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento da criança (Parecer CNE/CEB nº 7/2007);

- a alteração ou manutenção dos atos de autorização, aprovação e reconhecimento das escolas que ofertarão o ensino fundamental de nove anos;

- a reorganização administrativa:

  - ✓ alterações na documentação escolar (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação, etc.);

  - ✓ criação da nova documentação escolar para o novo ensino fundamental de nove anos (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação, etc)

  - ✓ responsabilização da escola de origem ao indicar a equivalência, na documentação escolar, do ano de estudo ao qual a criança deverá ser matriculada na escola de destino (LDB 9.394/06 Art. 24, Inciso VII);

  - ✓ redimensionamento de pessoal (atentando-se para as questões legais de ingresso no sistema);

- ✓ garantia da carga horária e os dias letivos mínimos anuais (art. 24, inciso I, Lei 9.394/06) e jornada escolar de pelo menos quatro horas diárias (art. 34, Lei 9.394/06);
- ✓ condições de infra-estrutura;
- ✓ adequação e aquisição de mobiliário;
- ✓ aquisição de equipamentos.

- a reorganização pedagógica:
  - ✓ formação dos profissionais da educação;
  - ✓ aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inciso II, Lei 9.394/06);
  - ✓ período reservado a estudos, planejamento e avaliação (art. 67, inciso V, Lei 9.394/06)
  - ✓ reorganização dos tempos e espaços escolares;
  - ✓ garantia da obrigatoriedade dos estudos de recuperação (art. 24, inciso V, alínea "e", Lei 9.394/06);
  - ✓ adequação e aquisição do material didático;
  - ✓ redimensionamento da Educação Infantil (Pareceres CNE/CEB n° 06/2005, 18/2005, 39/2006, 7/2007 e 04/2008, Resolução CNE/CEB n° 3/2005):
    - preservando sua identidade;
    - observando a nomenclatura e a faixa etária estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005;
    - considerando que as crianças que completarem seis anos depois da data de corte serão matriculadas na pré-escola;
    - definindo a data de corte nesta etapa, que deverá estar em consonância com a data de corte do ensino fundamental para que essas crianças não tenham problemas quando ingressarem no ensino obrigatório.

O documento legal estabelecendo o novo ensino fundamental de nove anos, bem como todas as normas e informações pertinentes, deverá ser publicado no Diário Oficial respectivo, página eletrônica das secretarias de educação e outros veículos de comunicação, além de serem instrumentos de mobilização das escolas e da comunidade escolar por meio de reuniões, seminários, distribuição de folders, etc.

1.4 SECRETARIA ESTADUAL OU MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.4.1 Atualização da proposta pedagógica

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar.

1.4.2 Plano de Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos

A organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental. Cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate. O plano adotado pelo órgão executivo do sistema é regulamentado, necessariamente, pelo respectivo órgão normativo. Portanto, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação precisam se articular.

No Plano de Implementação do novo Ensino Fundamental é imprescindível conter, por exemplo:

- estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental;
- planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental;
- estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica;
- redimensionamento do espaço físico;
- reorganização do quadro de professores, quando necessário;
- formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação;
- adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos;
- adequação e aquisição de material didático-pedagógico;
- garantia de transporte e merenda escolar;
- reorganização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação;
- processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos).

As orientações normativas e pedagógicas para a construção do referido plano encontram-se nos Pareceres nº 06/2005 e 04/2008 e nos documentos do MEC referentes ao programa de implantação do ensino fundamental de nove anos.

1.5 ESCOLAS

1.5.1 Reformulação do Regimento Escolar.

O Regimento escolar é o instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contém um conjunto de normas e definições de papéis, devendo ser um documento claro, de fácil entendimento para a comunidade, traduzindo as construções e os avanços nela produzidos. Portanto, considerando a reestruturação do Ensino Fundamental, é imprescindível a reformulação do Regimento Escolar.

1.6 ASSUNTOS DE DESTAQUE

1.6.1 Escolas privadas

Todas as orientações aplicam-se às escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada, que, sempre com obediência às normas fixadas pelo sistema de ensino a que pertencem, são livres para organizar o Ensino Fundamental. (Parecer CNE/CEB nº 18/2005).

1.6.2 Nomenclatura

A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- **Educação Infantil - 5 anos de duração - Até 5 anos de idade**
  - ✓ Creche - Até 3 anos de idade
  - ✓ Pré-Escola - 4 e 5 anos de idade

- **Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade**
  - ✓ Anos iniciais - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade
  - ✓ Anos finais - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade

1.6.3 Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos

A tabela a seguir apresenta a equivalência da organização do ensino fundamental em oito e nove anos:

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

1.6.4 Municípios sem sistema próprio

Se a rede municipal ainda estiver integrada ao sistema estadual de ensino, o município deverá seguir a orientação normativa do órgão competente no sistema estadual de ensino. À Prefeitura Municipal competem decisões como mantenedora da rede municipal, ainda que sob normas do Conselho Estadual de Educação, que estarão em consonância com as normas do Conselho Nacional de Educação. (Parecer CNE/CEB n° 39/2006)

1.6.5 Princípios para proceder às adequações necessárias

Os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos do processo educacional, tais como:

a) promoção da auto-estima dos alunos no período inicial de sua escolarização;

b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;

c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;

d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir.

(Parecer CNE/CEB n° 7/2007)

1.6.6 Data de corte

A data de corte, ou seja, a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE:

- ✓ Parecer CNE/CEB nº 6/2005
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 18/2005
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 7/2007
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 4/2008

2. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 CURRÍCULO

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é **um novo Ensino Fundamental**, que exige uma **proposta pedagógica própria** para ser desenvolvida em cada escola (Parecer CNE/CEB n° 4/2008).

Portanto, um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo. À palavra currículo associam-se distintas concepções. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, novas DCN para o Ensino Fundamental em discussão no CNE);

b) as áreas do conhecimento (LDB 9394/96 – art. 26, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental);

c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (LDB 9394/96 – art. 26);

d) oferta equitativa de aprendizagens e conseqüente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 18/2005);

e) as diversas expressões da criança (Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);

f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);

g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica organizou dois documentos de orientação pedagógica, com o objetivo de subsidiar a discussão sobre currículo escolar.

No ano de 2007, as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal que, no Censo Escolar 2006 declararam ter ampliado o ensino fundamental para nove anos de duração receberam a publicação “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade”.

O documento possui uma coletânea de textos elaborados por especialistas brasileiros:

- 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 a alfabetização no ensino fundamental: pensando a prática pedagógica
- A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixo
- Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão
- Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade

No início do ano de 2009, todas as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal receberam a publicação "Indagações sobre Currículo", elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. São 5 cadernos que proporcionam reflexões em torno do currículo e que propõem o estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino. A publicação consta dos títulos:

- Currículo e Desenvolvimento Humano
- Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo
- Currículo, Conhecimento e Cultura
- Diversidade e Currículo
- Currículo e Avaliação.

Ressalte-se que o referido documento foi elaborado na perspectiva de ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica. Assim, mais do que sua elaboração e distribuição se espera a realização de discussões compartilhadas com os sistemas de ensino, a reflexão e questionamentos sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos no interior de cada escola.

Dessa forma, o MEC espera deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos. Vale destacar que o referido documento tem como objetivos:

- Propor a reflexão curricular por meio do estudo e debate de eixos organizadores que o constituem;
- Subsidiar os estudos sobre concepção curricular com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional ampliem seus conhecimentos e a compreensão sobre a concepção de currículo que ora o Ministério coloca em debate;
- Subsidiar a análise e a elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares;
- Fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania;
- Subsidiar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

2.2 ELABORAÇÃO E/OU REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental que exige um projeto pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola.

2.3 AVALIAÇÃO

É preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças 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 da criança, aos seis anos, na escola. A escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pois a reprovação tem impactos negativos, como a evasão escolar e baixa auto-estima. Ressalte-se ainda um dos critérios estabelecidos no art. 24, inciso V, alínea “a” da Lei 9.394/96: *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*.

É imprescindível observar os princípios essenciais da avaliação elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CEB Nº 4/2008):

- Processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

- Não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

- Não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

- É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

- A avaliação, como um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.

Na perspectiva de verifica se o direito ao aprendizado de competências básicas e gerais está garantido para cada aluno, contamos, em nível nacional com dois instrumentos de avaliação relevantes:

Prova Brasil: é o instrumento de medida das competências leitora e matemática, aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos).

Provinha Brasil: é o instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Essa avaliação é um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.

Considerando a complexidade da alfabetização e letramento no início da escolarização é importante lembrar que a maioria das crianças necessita de mais de duzentos dias letivos para consolidar essas aprendizagens em conjunto com outras áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Assim, recorrendo ao Parecer CNE/CEB n° 4/2008, esse reafirma que o processo de avaliação deve considerar, de forma prioritária, que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento. Portanto os procedimentos de avaliação devem acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses 3 anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças.

2.4 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em relação à formação de professores, lembramos o estabelecido no artigo 67 da LDB 9.394/96, *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.

O Parecer CNE/CEB n° 4/2008 reitera o estabelecido no artigo 62 da Lei 9.394/96 que a formação mínima dos professores dos anos iniciais, far-se-á em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. O referido parecer orienta que os professores devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar e que se admite portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.

3. PERGUNTAS E RESPOSTAS MAIS FREQUENTES

IMPLEMENTAÇÃO

1. É obrigatório ampliar o Ensino Fundamental para nove anos de duração em 2010?
É importante destacar que a ampliação é uma determinação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Para o seu cumprimento, o MEC e o CNE têm tomado todas as providências necessárias no sentido de apoiar os estados e municípios. Vale destacar que:
a) o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental é um direito constitucional, portanto deve ser assegurado.
b) de acordo com o Art. 5º da LDB 9394/96, *o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo.* E ainda, no parágrafo 4º, *comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.*
c) todos os sistemas de ensino deverão tomar adotar o ensino fundamental de nove anos até 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009 para que ocorra a sua implementação no ano seguinte.

2. Para implantar o EF de nove anos o Município precisa da autorização do Estado?
Inicialmente o município precisa considerar se está vinculado ao sistema estadual ou se possuiu sistema próprio de ensino. Sendo o município vinculado ao sistema estadual ele precisa cumprir as deliberações do Conselho Estadual de Educação. Nesse caso deve apresentar para esse conselho sua proposta de ampliação do Ensino Fundamental para a devida análise e aprovação. O município com sistema próprio de ensino deve cumprir as normas já atualizadas pelo seu respectivo Conselho Municipal de Educação.

3. Qual é o papel dos Conselhos de Educação na implantação do EF de nove anos?
Elaborar, discutir, aprovar e publicar pareceres e resoluções referentes à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ressalte-se, ainda, a importância da participação dos Conselhos no controle social da qualidade da educação.

4. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos se dá com o aumento de um ano a mais no início ou no fim desta etapa de ensino?
A norma é clara: a ampliação se fará com o acréscimo de um ano no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Pareceres CNE/CEB nº 18/2005, 41/2006)

5. Os alunos que já se encontram matriculados no Ensino Fundamental de oito anos terão o direito a um Ensino Fundamental de nove anos?
Não. Quem iniciou o Ensino Fundamental de oito anos de duração deve concluí-lo nesse prazo e condições. (Pareceres CNE/CEB nº 18/2005, 07/2007)

6. Os sistemas podem transformar automaticamente o ensino fundamental de oito anos para o ensino fundamental de nove anos?
Não. É necessário obedecer aos pareceres do CNE:

- Parecer CNE/CEB no 18/2005, no item 1, voto do relator, estabelece *que "os sistemas de ensino não podem admitir a possibilidade de adaptação curricular em um único*

currículo de Ensino Fundamental desde o primeiro ano da implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração".

- Pareceres CNE/CEB no 5/2007 e no 7/2007: *"(...) deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas)".*

7. Até que ponto o CNE delibera sobre orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental de nove anos?

Uma das funções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é elaborar Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de maneira democrática e de forma a assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Essas Diretrizes devem orientar as propostas pedagógicas das secretarias, o planejamento curricular dos sistemas de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas.

MATRÍCULA E FORMAÇÃO DE TURMAS

8. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, qual a idade atendida pela Educação Infantil?

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e o Parecer CNE/CEB n° 4/2008, as crianças com até cinco anos de idade no início do ano letivo e as crianças que completarem seis anos após a data de corte devem ser matriculadas na Pré-Escola. O amparo legal está na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

9. Na Educação Infantil existirá o atendimento de crianças com seis anos de idade?

Sim. Todas as crianças que não tiverem seis anos de idade até a data de corte definida para ingresso no Ensino Fundamental deverão ser matriculadas na Pré-Escola (Educação Infantil), conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 7/2007: *"Assim, 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 freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental".*

10. Como se denominará a instituição de Educação Infantil que for autorizada/reconhecida para oferecer o Ensino Fundamental de nove anos?

A denominação acompanhará as normas estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

11. Como proceder na matrícula das crianças que são transferidas de um estado ou município que tem o Ensino Fundamental de nove anos para um que ainda não ampliou o ensino obrigatório e vice-versa?

Essa é uma atribuição dos sistemas de ensino e deve estar prevista nos dispositivos legais dos respectivos Conselhos de Educação. Ressalte-se a importância de se observar o que estabelece o Parecer nº 7/2007, de que não deve haver a aplicação de nenhuma "(...) medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar (...)".

12. As crianças de seis anos de idade que sabem ler e escrever ou que cursaram o 3º período da pré-escola podem ser matriculadas diretamente no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos?

Não. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, o Ensino Fundamental de nove anos significa a ampliação do tempo dessa etapa de ensino na perspectiva de qualificar o ensino-aprendizagem e não a antecipação da sua conclusão. O artigo 24 da LDB 9.394/96 é explícito quando diz que a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com determinadas regras comuns. Portanto, o texto refere-se claramente aos níveis fundamental e médio, não se aplicando à etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil. Aliás, o inciso II do artigo 24 afirma textualmente: *a classificação em qualquer série ou etapa é admitida com a exceção explícita à primeira série do Ensino Fundamental*. Como, portanto, o aluno que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculado no segundo ano por promoção e independentemente de escolarização anterior? Acrescente-se que quando se trata da educação infantil temos a sua divisão em creche e pré-escola, essa segunda agora destinada a alunos de quatro e cinco anos de idade, organizada em períodos, e não séries ou anos de estudo. A referência é clara ao falar de pré-escola e não de escola. Não há, portanto, como falar de escolarização anterior. Evidencia-se, assim, que nenhuma criança que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculada no segundo ano letivo, tenha ou não tenha freqüentado a pré-escola.

13. Em que ano matricular, no Ensino Fundamental, a criança de sete anos de idade ou mais que nunca freqüentou o ensino obrigatório?

No 1º ano do Ensino Fundamental, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/207. Entretanto, é preciso que os sistemas organizem propostas visando à correção da existência da defasagem idade/série com as crianças e adolescentes que não ingressaram na escola na idade própria.

14. Uma criança que fez cursou a pré-escola e completará 7 anos no início do ano letivo deve ser matriculada no 1° ano ou no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos?

Observa-se que a partir do prazo final de implantação do ensino fundamental de nove anos (2010) não é mais possível abrir turmas novas de 1ª série do ensino fundamental de oito anos. No entanto, se o município ou estado está implantando o ensino fundamental de nove anos em 2010 e existam crianças reprovadas da 1ª série do ensino fundamental de oito anos do ano de 2009 em número insuficiente para formar a classe somente com os reprovados, e existam também crianças ingressando no ensino obrigatório com 7 ou mais anos de idade é possível agrupá-las formando ainda, e somente em 2010, classe de 1ª série no já em extinção, ensino fundamental de oito anos. Ressalte-se que essa medida só é possível, também, porque no ano de implantação o município ainda não tem o 2º ano, que equivale a 1ª série do ensino de 8 anos de duração, em extinção.

Vale ressaltar que é necessário desenvolver, paralelamente, para as crianças dessa classe com defasagem idade/série uma proposta de aprendizagem de correção de fluxo que leve a promoção, com aprendizagem, para a série compatível se possível ainda no ano letivo de 2010. As estratégias de correção de fluxo devem ocorrer, também, quando existir a defasagem idade/ ano no ensino fundamental de nove anos.

15. Uma criança que cursou a 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, antes da ampliação, desistiu no meio do ano e já possui 7 anos completos, no próximo ano ela será aluna do 1º ano ou do 2º ano? Considerando que a 1ª série foi extinta no primeiro ano de implementação.

Se a criança estava matriculada e evadiu, foi reprovada, não cumpriu o ano letivo, no próximo ano ela deve ser matriculada no ano que equivale à 1ª série de 8 anos, em termos de duração, ou seja, no 2º ano de 9 anos, considerando a extinção da 1ª série. Qualquer criança não pode

ser promovida de um ano para outro tendo como único critério a idade, ou seja, sem aprendizagem. Não existe respaldo legal para isso.

16. Como proceder no caso de transferência de um aluno com 6 anos de idade que estava cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, foi transferido para uma escola sem o ensino fundamental ampliado, ou seja, de 8 anos de duração e sua matrícula foi efetivada na 1ª série e no meio do ano letivo o mesmo aluno foi transferido novamente para uma escola com o ensino fundamental ampliado?

É importante ressaltar que, independente do número de vezes que o aluno foi transferido de uma escola para outra e de um regime para outro, deve ser assegurado o princípio do não retrocesso (Parecer CNE/CEB nº 7/2007). Assim, a matrícula desse aluno deve ser efetivada no ano que equivale à série, em termos de duração, conforme o exemplo abaixo:

Escola A (EF de 9 anos de duração)	Escola B (EF de 8 anos de duração)	Escola C (EF de 9 anos de duração)
Matrícula efetivada no 1º ano	Transferido da "Escola A", com a matrícula efetivada na 1ª série	Transferido da "Escola B", com a matrícula efetivada no 2º ano

16. O que fazer com o aluno que foi reprovado no Ensino Fundamental de 8 anos no município que já adotou o Ensino Fundamental de 9 anos, se a quantidade de alunos não for suficiente para formar uma turma?

Qualquer aluno que já esteja matriculado no Ensino Fundamental de 8 anos deverá, em termos de duração, permanecer nessa organização. Porém, com a ampliação, não há possibilidade de criar classes da série na qual o aluno foi reprovado, pois a implementação requer a extinção gradativa das séries. Assim, se for inviável criar uma turma para uma pequena quantidade de alunos reprovados ou transferidos, esses deverão ser enturmados na classe correspondente à série de origem, obedecendo a tabela de equivalência.

17. Como proceder quando ocorreu, de forma inadequada, a matrícula de crianças com menos de seis anos completos até a data de corte no ensino fundamental de nove anos?

Matricular a criança que não possui a idade correta é **inconstitucional**, conforme a alteração feita pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 na Constituição Federal de 1988, e está em desacordo com as normas e orientações legais do Conselho Nacional de Educação. A matrícula no 1º ano fora da data de corte deve, imediatamente, ser corrigida para as matrículas novas, pois as crianças que não completaram 6 anos de idade no início do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil. Reiterada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no exercício de suas atribuições.

18. Quando a escola recebe um aluno que completa seis anos de idade após a data de corte, onde ela deve matriculá-lo?

Temos duas situações:

a) Caso a criança venha sem experiência escolar ou da educação infantil e tiver completado seis anos após a data de corte, ela não pode ser matriculada no 1º ano. Ela deverá ser matriculada na pré-escola;
b) Caso a criança venha transferida de outra escola na qual já estava cursando o 1º ano do ensino fundamental, deverá ser matriculada no mesmo ano que estava cursando,

mesmo que tenha sido matriculada na escola de origem fora da data de corte, que é observada somente no ingresso no ensino fundamental.

19. A escola possui a educação infantil e o ensino fundamental. As crianças que têm 5 anos de idade, mas já cumpriram toda a etapa da educação infantil. Porém, ela só completará 6 anos no meio do ano. Elas repetirão a pré-escola ou serão matriculadas no 1º ano do ensino fundamental?
As crianças deverão ser matriculadas na pré-escola e a escola deve assegurar um currículo adequado às novas exigências de aprendizagens dessas crianças. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a organização do Ensino Fundamental de 9 anos supõe, por sua vez, a reorganização da educação infantil, particularmente da pré-escola, destinada, agora, às crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade. A educação infantil ainda não é etapa obrigatória, nem pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental. O ensino fundamental é etapa obrigatória da Educação Básica e direito subjetivo do cidadão, tenha ele freqüentado ou não a educação infantil.

20. A criança que tem 6 anos completos até o início do ano letivo que sabe ler, escrever e contar corretamente e que já passaram pela "classe de alfabetização", permanecerão na mesma turma de 1º ano com crianças que nunca foram à escola e têm a mesma idade?
A organização das turmas é de responsabilidade e competência pedagógica da escola. A educação infantil não é etapa obrigatória, nem pré-requisito para o acesso ao ensino obrigatório. O ensino fundamental é etapa obrigatória da Educação Básica e direito subjetivo do cidadão, tenha ele freqüentado ou não a educação infantil, esteja ele alfabetizado ou não. A natureza, a identidade e os objetivos previstos nos dispositivos legais que regem a educação brasileira não são de criar classes de alfabetização na educação infantil. E por último, o processo de alfabetização e letramento não se resume a ler, escrever e contar.

INFRA-ESTRUTURA

21. Pode-se utilizar o espaço de instituições de educação infantil para atender as crianças do Ensino Fundamental de nove anos?
Não é recomendável que se utilizem instalações de instituições de Educação Infantil para o atendimento do Ensino Fundamental sem a devida adaptação. Esta deverá sempre ser orientada pelos interesses do desenvolvimento das crianças, por faixa etária.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

22. Professores admitidos inicialmente para trabalhar na Educação Infantil podem ser remanejados para o Ensino Fundamental?
Este remanejamento depende de legislação e normas vigentes no Plano de Carreira de cada sistema de ensino. Algumas leis estabelecem a mesma carreira e concurso para atuação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; outras, no entanto, definem carreira e concurso com atuações distintas, ou seja, específicas para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

24. Além da licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, há possibilidade de atuação para portadores de licenciatura específica nos anos iniciais?
Sim, conforme o Parecer CNE/CEB nº4/2008, admitem-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico. Todos os docentes devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, independentemente da área em que atuem nos anos iniciais do ensino fundamental.

CURRÍCULO

25. Quais são os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no Ensino Fundamental de nove anos?

A definição de conteúdos é de competência dos sistemas de ensino. Para subsidiar essa discussão é importante observar:

a) os dispositivos legais:

- Constituição Federal
- Lei nº 9.394/96 (LDB)
- Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
- Pareceres e Resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino

b) as publicações e os documentos:

- Parâmetros Curriculares Nacionais
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para inclusão das crianças de seis anos de idade (publicação do MEC)
- Indagações sobre Currículo (publicação do MEC)
- Propostas pedagógicas das secretarias de educação
- Projetos político-pedagógicos das escolas
- Diretrizes Curriculares dos sistemas de ensino

c) as pesquisas educacionais e produções científicas;

d) a literatura pertinente.

26. No Ensino Fundamental de nove anos, o primeiro ano se destina exclusivamente à alfabetização?

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

É fundamental considerar o que estabelece o Parecer 4/2008, a saber:

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar "ciclo da infância".

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o

desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

27. O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola de seis anos?
Não. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não tem como objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental; tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

28. O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o mesmo conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos?
Não. Pois não se trata de realizar um "arranjo" dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino.

29. A matriz curricular para o Ensino Fundamental de nove anos continuará a mesma do Ensino Fundamental de oito anos?
Não. O Ensino Fundamental de nove anos exige a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a atualização das normas curriculares pelos Conselhos de Educação.

30. Como devem proceder os sistemas de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos e universalizaram a nomenclatura de 1º ao 9º ano tanto para o novo ensino fundamental de nove anos quanto para o ensino obrigatório de 8 anos já em extinção, não observando assim os dois currículos?
É importante que os sistemas assegurem que, mesmo com a universalização inadequada e equivocada da nomenclatura, os estudantes não tenham qualquer prejuízo na caminhada escolar, ou seja, é preciso garantir que a documentação escolar dos alunos do ensino fundamental de 8 anos, em extinção, que tiveram a nomenclatura alterada de 1ª a 8ª série para 2º ao 9º ano expresse a realidade dos 8 anos obrigatórios de estudo e não 9 anos.

DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

31. Para os registros burocráticos (histórico escolar) a proposta curricular pode adotar conceitos para o 1º ano e notas para as demais séries?
A decisão sobre notas, conceitos, relatórios descritivos ou até mesmo o misto conceito/nota é uma decisão dos sistemas de ensino. O art. 24, Inciso V, da LDB estabelece que *"a verificação*

do rendimento escolar observará os seguintes critérios: alínea 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".

NOMENCLATURA

32. Os sistemas são obrigados a adotar a nomenclatura do Ensino Fundamental de nove anos prevista pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005?
Não. De acordo com o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), a Educação Básica poderá se organizar de forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e isso for estabelecido pelo respectivo órgão normativo. No entanto, é importante observar que diferentes nomenclaturas dificultam o entendimento por parte da sociedade, principalmente da família.
Além disso, pode caracterizar uma perda da identidade do ensino fundamental como, por exemplo, dizer que uma criança está matriculada no 2º ano/1ª série. Com o tempo, essa denominação poderá se firmar como regra.
Dessa forma, recomenda-se adotar a nomenclatura estabelecida pela Resolução CNE/CEB n° 3/2005:

- **Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade**
  - ✓ Anos iniciais - 1º ao 5º ano - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade
  - ✓ Anos finais - 6º ao 9º ano - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade

33. Como proceder nos casos de transferência de estudantes de um sistema de ensino que ampliou o Ensino Fundamental e adotou a nomenclatura de 1º ao 9º ano para um outro sistema de 1ª a 8ª série?
De acordo com o art. 24, inciso VII, da LDB, fica estabelecido que "*cabe a cada instituição de ensino expedir históricos, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as devidas especificações cabíveis*". Dessa forma, é responsabilidade da escola de origem do estudante, de acordo com as orientações do sistema, expedir documentação com as devidas informações sobre a vida escolar do aluno, deixando claro a equivalência correspondente entre as duas estruturas de ensino de oito anos e o de nove anos de duração.

DATA DE CORTE

34. A data de corte deverá ser observada também na matrícula a partir do 2º ano do ensino fundamental?
Não. A data de corte é observada apenas no ingresso da criança no ensino fundamental, ou seja, no 1º ano, onde ela deve ter 6 anos completos até o início do ano letivo.

35. Uma criança que completou 6 anos de idade um dia após a data de corte estabelecida pelo respectivo conselho de educação deverá ser matriculada no 1º ano do ensino fundamental ou na pré-escola da educação infantil?
A orientação do CNE/CEB é de que para a criança ingressar no Ensino Fundamental de nove anos deve ter 6 anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo no respectivo sistema de ensino. Toda criança que não tem 6 anos completos até a data de corte permanecerá na pré-escola da educação infantil.
O esquema abaixo demonstra uma situação prática:

Conselho Nacional de Educação: estabeleceu como data de corte o início do ano letivo.

Conselho Estadual ou Municipal de Educação: fixou a data de corte em 31/03.

Ano letivo no sistema iniciou-se em: 02/03.

A criança completou 6 anos de idade até 31/03 (data de corte estabelecida pelo conselho de educação local): deve ser matriculada no 1º ano do ensino fundamental.

A criança completará 6 anos de idade após 01/04 (após a data de corte estabelecida pelo conselho de educação local): deve ser matriculada na pré-escola da educação infantil.

36. O Conselho Municipal que já está regulamentado tem autonomia para definir a data de corte?
Sim. Desde que seja sistema próprio e que observe as orientações do Conselho Nacional de Educação.

37. A data de corte "início do ano letivo" deve ser observada para todos os casos como o ingresso na educação infantil? A quem cabe a regulamentação?
A data de corte da educação infantil também precisa ser redefinida, caso contrário, quando essas crianças forem ingressar na etapa de ensino obrigatório, ou seja, no ensino fundamental, elas terão problemas. Conforme os Pareceres CNE/CEB n° 06/2005, 18/2005, 39/2006, 7/2007 e 04/2008, Resolução CNE/CEB n° 3/2005, a organização do ensino fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da educação infantil: a) preservando sua identidade; b) observando a nomenclatura e a faixa etária estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005; c) considerando que as crianças que completarem seis anos depois da data de corte serão matriculadas na pré-escola; d) definindo a data de corte nesta etapa, que deverá estar em consonância com a data de corte do ensino fundamental para que essas crianças não tenham problemas quando ingressarem no ensino fundamental.

CLASSES MULTISSERIADAS E DEFASAGEM IDADE/SÉRIE

38. Quando da ampliação do ensino fundamental para nove anos, nas classes multisseriadas, como proceder nos casos de reprovação dos alunos que já compõem essas classes e são do regime de oito anos de duração?
Os alunos já matriculados nas classes multisseriadas no regime de oito anos de duração não sofrerão alterações quando da ampliação do ensino fundamental para nove anos, pois de acordo com o que estabelece o Parecer CNE/CEB n° 7/2007 *"(...) deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas)".* Assim, nos casos de reprovação, as medidas continuarão sendo as mesmas tomadas antes da ampliação.

39. Como proceder pedagogicamente com as classes multisseriadas com a entrada da criança de seis anos de idade, tendo em vista a ampliação do ensino fundamental para nove anos?
A atuação pedagógica nas classes multisseriadas deve observar a convivência entre os dois currículos: um já em desenvolvimento no regime de oito anos de duração e o outro em início de implementação, com a entrada da criança de seis anos de idade.

40. Alunos com 7, 8, 9 e 10 anos de idade que nunca foram à escola devem ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental ou podem ser classificados? Quando a escola não tem um programa de correção de fluxo, como ela se organiza para atender essa demanda?
A entrada no ensino fundamental é a matrícula no 1º ano. O inciso II do artigo 24 da LBD 9.9394/96 afirma textualmente: *a classificação em qualquer série ou etapa é admitida com a exceção explícita à primeira série do Ensino Fundamental*. É de responsabilidade pedagógica da escola elaborar projetos, programas e ações para atender essas crianças. Cabe também ao MEC estabelecer políticas educacionais para a correção de fluxo. O Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação pré-qualifica programas de correção de fluxo e atualmente os municípios podem solicitar um deles dentro do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conforme editais específicos.

LIVRO DIDÁTICO

41. Quais são as ações do MEC quanto ao livro didático na ampliação do ensino fundamental de nove anos?
A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração significa o ingresso mais cedo à cultura letrada, o que poderá se reverter em um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. É preciso ressaltar, no entanto, que as características da etapa de desenvolvimento devem ser preservadas. Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. Além dos próprios conceitos de infância e adolescência. O livro didático, como material de apoio ao professor, não pode se manter com as características que vem se apresentando ao longo dos anos. É urgente o redimensionamento desses materiais, bem como uma reflexão sobre as condições de uso dentro e fora de sala de aula. A partir do Edital do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2010 as novas exigências do ensino fundamental de nove anos estão contempladas. Várias alterações se fizeram necessárias, entre elas é importante destacar a adoção de um livro único no primeiro ano e de dois livros no segundo ano de escolaridade. A mudança que se efetuou tem por objetivo respeitar os ritmos dos alunos de 6 e de 7 anos. A alfabetização e o letramento não podem ser tratados como processos que se concluem ao final do ano letivo, mas como etapas da aquisição e estruturação do código escrito, portanto, devem ser mais enfatizadas nesses dois primeiros anos e, ao mesmo tempo, devem ser flexíveis o bastante para propiciar a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos. Tendo em vista as recentes reformulações decorrentes da implantação do ensino fundamental de 9 anos, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu às escolas os documentos Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade e Ensino fundamental de 9 anos: Orientações Gerais. Esses documentos contêm as diretrizes que norteiam o processo de inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental e orientações para o trabalho de gestores e professores. Assim, é importante que os livros didáticos estejam em consonância com esses instrumentos.

Transgressão e mudança na educação

H557t Hernández, Fernando

Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho / Fernando Hernández; tradução Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre : Artmed, 1998.

152 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-7307-440-6

1. Educação – Método de investigação educativa. I. Título.

CDU 37.012

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

Transgressão e mudança na educação

os projetos de trabalho

Fernando Hernández
Professor titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, Espanha

Tradução:
Jussara Haubert Rodrigues

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:
Maria da Graça Souza Horn
Pedagoga. Mestre em Educação.

Reimpressão 2007

artmed®

1998

© Artmed Editora S. A., 1998

Capa:
Mário Röhnelt

Preparação do original:
Paulo Campos, Maria Rita Quintella

Supervisão editorial:
Leticia Bispo de Lima

Editoração eletrônica:
Formato Artes Gráficas

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
ARTMED® EDITORA S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana
90040-340 Porto Alegre RS
Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação,
fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO
Av. Angélica, 1091 - Higienópolis
01227-100 São Paulo SP
Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:
Sobre limites, intenções, transgressões e desafios 9
Não é possível recriar a Escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores .. 9
De ensinar a globalizar a aprender para compreender 10
Uma proposta transgressora para a educação escolar 11
Este livro conta a história com fragmentos de outras histórias 13

CAPÍTULO I - Um mapa para iniciar um percurso 15
O "lugar" de quem conta a história 15
Era uma vez... 17
Às voltas com o fio desta história 20
A importância dos nomes 21
O valor da indagação crítica como estratégia de conhecimento .. 24
Aprender para compreender e agir 25
Questionar as representações "únicas" da realidade 27
Além do reducionismo psicológico e disciplinar 30
Mudar a organização do espaço e do tempo escolar 31
A Escola como geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos 32
Globalização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade? Aprender a compreender e interpretar a realidade 34
A atitude globalizadora como forma de sabedoria 35
A globalização como noção epistemológica e operacional 37
A globalização e a organização curricular 37

CAPÍTULO II - A transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado 41

Uma situação social em processo de mudança 43
A reflexão sobre os limites das disciplinas: a transdisciplinaridade ... 45
A necessidade de enfrentar a mudança da Escola 48
Repensar o saber escolar e a função da Escola 49
O currículo integrado como marco para repensar a organização do conhecimento na Escola 50
Argumentos contra o currículo integrado de caráter transdisciplinar 52
Argumentos a favor do currículo integrado de caráter transdisciplinar 53
O papel do currículo integrado: educar para aprender a dar sentido (compreender) 54
A metáfora da "rede" como estratégia para organizar um currículo integrado 57

CAPÍTULO III - Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola 61

A importância de assinalar um ponto de partida 62
O hoje não é como ontem, e o amanhã é incerto 64
A importância de pensar sobre as diferenças 66
Os projetos e seus significados na história da escolaridade 66
Os anos 20: O método de projetos para aproximar a Escola da vida diária 67
Os anos 70: O trabalho por temas e a importância das idéias-chave 69
Os anos 80: O auge do construtivismo e os projetos de trabalho 71
Os projetos de trabalho e a necessidade de abordar a complexidade do conhecimento escolar 73
A pesquisa sobre a compreensão 74
Por que os projetos não são "um método"? 75
Por que um heurístico se transforma numa receita? 76
Falamos de projetos de trabalho..., mas nos interessa o ensino para a compreensão e a mudança da Escola 79
Ensinar mediante projetos não é fazer projetos 80
Favorecer o ensino para a compreensão como finalidade dos projetos de trabalho 86

Algumas dúvidas que surgem quando se fala de projetos de trabalho ... 87
Algumas coisas que aprendemos com os projetos de trabalho ... 88
Uma recapitulação para continuar aprendendo ... 89

CAPÍTULO IV - A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho ... 93

De onde partimos ... 93
A perspectiva de mudança e a avaliação nos projetos de trabalho ... 97
O portfólio como reconstrução do processo de aprendizagem nos projetos de trabalho ... 98
Critérios de avaliação de um portfólio ... 100

CAPÍTULO V - Três projetos de trabalho como exemplos, não como pauta a seguir ... 103

Algumas dúvidas que surgem quando são apresentados exemplos de projetos de trabalho ... 103
Uma experiência curricular como processo de tomada de decisões ... 104
As noções sobre a educação, a aprendizagem e o ensino presentes nesses projetos de trabalho ... 105

CAPÍTULO VI - As informações nos servem para aprender e nos provocar novas interrogações
Um projeto de trabalho na turma de 3 anos ... 107

Um projeto pode ter diferentes leituras ... 107
A história começa com a experiência de Andrea ... 108
As orcas em liberdade ... 108
O acompanhamento de uma notícia, como fio condutor inicial, converte-se em um projeto de trabalho ... 109
De Ulisses à vida das orcas: do episódio à generalização ... 110
Um conceito que se expande ... 111
O que se aprende em um projeto ... 112

CAPÍTULO VII - "Eu aprendi o que queria dizer um símbolo"
Um projeto de trabalho em torno da exposição El Greco, no MNAC, na turma da Primeira Série do Ensino Fundamental ... 115

O início: uma exposição, um autor e um anúncio na televisão ... 115
O mundo de El Greco ... 116

O mundo no século XVI 117
Da informação surgem interrogações 117
A geografia de El Greco 118
Leitura da imprensa para preparar a visita à exposição 118
A visita à exposição: a descoberta dos símbolos 119
O universo dos símbolos 123
A importância das influências 124
Como se pinta a luz? 125
Às voltas com as influências 126
Aprender a formar uma opinião 127
De onde vêm os quadros de uma exposição e outras visões sobre El Greco 127
A avaliação: como reconhecer e saber que um quadro é de El Greco? 128

CAPÍTULO VIII - Ter saúde é viver de acordo com nós mesmos
Um projeto de trabalho na turma de quinta série do Ensino Fundamental 131

Para situar-se no contexto 131
Um projeto permite iniciar novos caminhos 132
A avaliação inicial não é uma rotina 133
Cinco pontos de vista sobre o que é saúde 135
Relação entre a saúde física e a saúde psíquica 136
Situações que criam preocupações às crianças de quinta série ... 136
A pesquisa de Gemma: a tensão ou o estresse 138
O que está acontecendo comigo? 139
Da saúde a um novo caminho: a nutrição 140
O que é a nutrição? 140
Estudo de um cardápio semanal da Escola 141
Receita de um alimento natural 142
Breve história da alimentação 143
A síntese organizativa do projeto: o mapa de Gemma 145

Referências Bibliográficas 147

INTRODUÇÃO

Sobre limites, intenções, transgressões e desafios

Não é possível recriar a Escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores

Durante minha estada no Brasil, no último quadrimestre de 1997, como professor convidado pelo programa de Pós-Graduação da Universidade de Minas Gerais, tive a oportunidade de compartilhar com professores de escolas públicas, municipais e particulares, com assessores e colegas universitários do Rio, São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte alguns dos temas, desafios e preocupações que aparecem neste livro. Nesse intercâmbio, cheguei a uma conclusão que quero que sirva de sobreaviso ao leitor que se aproxima destas páginas. Tudo o que vai ser tratado aqui é um luxo e uma sofisticação se não for produzida uma mudança prévia na Escola. Refiro-me à mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, às condições materiais das Escolas e aos salários dos professores.

Propor a mudança na Escola a partir da perspectiva assinalada neste livro, numa realidade onde, na versão de uma articulista da *Folha de São Paulo*, o salário mensal de um professor é equivalente a um minuto de chamada a um telefone erótico, torna-se, quando menos, uma enorme falta de respeito. Ou, como me dizia um garçom de Buenos Aires, " a gente se sente envergonhado quando vive num país que trata tão mal aqueles que se encarregam de educar nossos filhos". Que na sociedade da

---

* No texto aparece o termo Escola, com maiúscula, para indicar a referência à instituição educativa desde a etapa infantil até o final do segundo grau, e, de certa maneira, também inclui os primeiros anos da Universidade, na medida em que essa instituição cumpre, cada vez mais, uma função "escolar", ao permitir o acesso a uma cultura básica àqueles que entram nela.

globalização e das telecomunicações possa se contemplar no "Dia do Professor" no Jornal Nacional da Globo exemplos de entrega e de abnegação missionária de professoras que têm de caminhar durante quatro horas diárias para ir e voltar do seu local de trabalho em troca de um salário de menos de 300 dólares, não é motivo de orgulho nem de celebração. Ao contrário, de raiva, de lamento e de pena.

Por tudo anteriormente observado no Brasil, e que é extensivo à boa parte dos países da América Latina que está neste momento enfrentando reformas educativas, não se pode falar em mudar a Escola se ela não tem uma série de condições materiais e de recursos que permitam realizar, com dignidade, o trabalho docente, e sem que os professores recebam um salário justo por seu trabalho. Do mesmo modo, enquanto os professores de ensino médio tiverem que cumprir a jornada de trabalho em três ou quatro escolas, será difícil que possam ser introduzidas mudanças substanciais na organização do currículo desse ciclo educativo que levem em conta as mudanças nos jovens adolescentes e na sociedade.

O segundo aspecto que acredito necessário assinalar é que este livro está a favor da Educação, da Escola e da profissão docente. Estas páginas respondem com entusiasmo à idéia de que a educação na Escola contribui para a socialização dos indivíduos e para que possam ser melhores. Diante daqueles que insistem que a "Escola seja um aparelho reprodutor do Estado", ou que ressaltam a ignorância dos docentes porque não respondem às suas reformas, fazendo com isso um pequeno favor àqueles que não foram favorecidos como eles e elas, que tiveram a oportunidade de ser educados e de escolher o tipo de Escola que querem para seus filhos e filhas, este livro parte do princípio que a Escola continua sendo a instituição que pode possibilitar à maior parte dos cidadãos, sobretudo aos mais desfavorecidos, melhores condições de vida. Não podemos esquecer de que muitos discursos "críticos" sobre a Escola e os professores serviram a governos conservadores para reduzir os investimentos em educação, ou para defender a autonomia das Escolas como sinônimo de não lhes facilitar recursos, ou para favorecer a educação das escolas privadas frente ao ensino público.

De ensinar a globalizar a aprender para compreender

Assinalar o anteriormente dito nos leva a não esquecer o contexto da Escola e a importância que, na educação, têm os professores. Ambas as questões estão presentes, com sentido de guia, no conteúdo deste livro.

Quando comecei esta aventura em torno da mudança escolar e dos projetos de trabalho, utilizava a noção de globalização e me empenhava para que os alunos aprendessem a globalizar como uma denominação

que se arraigava numa tradição educativa, vinculada, sobretudo, aos centros de interesse de Decroly, que era a experiência da qual partiam os docentes da Escola Pompeu Fabra, de Barcelona (Hernández e Ventura, 1992). Com o tempo, fui compreendendo que utilizar essa noção confundia mais do que esclarecia. A idéia de aprender a estabelecer e interpretar relações e superar os limites das disciplinas escolares continuava sendo portadora da noção de globalização. Assim como a atitude favorável à interpretação sobre o que acontece em sala de aula, à não fragmentação, ao aprender constante por parte do docente.

Mas a globalização também se confunde com a idéia de totalidade, o que a tornava um empreendimento inatingível, tanto do ponto de vista do conhecimento como da organização do currículo escolar. Além disso, durante estes anos, essa palavra foi fazendo parte do uso cotidiano, vinculada à economia (Estefanía, 1996) e à visão do pensamento único do mundo (Ramonet, 1997). Um ensino para a globalização poderia ser confundido, e assim comentaram comigo alguns colegas na América Latina, especialmente sensíveis nessas questões, pois vivem os efeitos diretos de tais formas de atuação na vida de seus países, com uma educação que promove valores economicistas, aceita a supremacia dos mercados sobre os cidadãos, dos imperativos do benefício imediato pelos do bem-estar social. Uma visão que tem como bandeira o domínio dos mais fortes (uma minoria) frente aos que não têm as mesmas possibilidades (a maioria). Uma visão que situa o público em inferioridade frente ao privado, e que produz desvio de fundos provenientes dos impostos de todos os cidadãos para iniciativas com intenção de lucro e fora de todo controle público, como acontece hoje na Espanha, onde Escolas com pretensões de formar grupos de elite, muitos dos quais não cumprem os requisitos legais de co-educação, atenção à diversidade,... recebem fundos do Estado e dos governos autonômicos, enquanto as escolas públicas não podem levar adiante a reforma educativa em toda sua extensão por falta de fundos.

Uma proposta transgressora para a educação escolar

No título deste livro aparece o termo "transgressão" como um aspecto que define a intenção da mudança da qual aqui se trata. Convém, pois, esclarecer para onde se dirige essa proposta transgressora.

Em primeiro lugar, a transgressão se dirige ao domínio da psicologia instrucional, que não deveria esquecer-se de que, em sua história, esteve vinculada e foi promovida, sobretudo a partir do setor militar dos Estados Unidos (Sancho, 1996), de onde se reduz a complexidade da instituição escolar a pacotes de conceitos, procedimentos, atitudes e valores, fazendo acreditar que essa seja a única (e a melhor) forma de organizar e planejar

o ensino escolar. Esse domínio disciplinar, que não abandonou o enfoque tecnológico, reciclou-o sob a idéia motora da metáfora da mente como um computador, do que se deriva que o ensino seja concebido como eixos conceituais e construções epitômicas que são ideais para programar um sistema especializado ou para instruir pilotos de F16, mas não para dotar de sentido, interpretar e transformar a realidade. Nesse sentido, este livro pretende transgredir a visão da educação escolar baseada nos "conteúdos", apresentados como "objetos" estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula.

Em segundo lugar, pretende-se transgredir a visão da aprendizagem vinculada ao desenvolvimento e conhecida como construtivismo. Esse enfoque constituiu-se em marca registrada para que professores, livros didáticos e escolas se auto-identifiquem como "construtivistas", alcançando, com isso, uma capa de legitimação que, muitas vezes, confunde mais do que esclarece intenções educativas. Essa transgressão não se deve ao fato de que se considere que essa interpretação de alguns processos que têm a ver com a construção do conhecimento seja inadequada, e sim porque, escondendo-se nessa versão de como se produzem alguns aspectos da aprendizagem, reduz-se, simplifica-se e desvirtua-se a complexa instituição social que é a Escola. O construtivismo pouco ou nada diz sobre os intercâmbios simbólicos que se representam na sala de aula, sobre as construções sociais que o ensino intermedia, sobre os valores que o professor promove ou exclui, sobre a construção de identidades que favorece, sobre as relações de poder que a organização escolar veicula, sobre o papel dos afetos no (des)aprender, etc. Não se pode reduzir essas e outras circunstâncias da Escola a uma visão da psicologia que tenha seu interesse em sobre como os indivíduos se apropriam dos conhecimentos denominados de científicos e relacionados com as disciplinas escolares, aos quais mostra como entidades estáveis, ordenadas e compactas. Problemática que se vincula com a pesquisa sobre fragmentos desse campo de conhecimento, como a causalidade histórica ou biológica, a gênese da linguagem ou os estágios na compreensão da noção de "estilo", dos quais se derivam explicações sobre como ocorrem determinados processos de conhecimento, mas do qual não se pode inferir, por uma questão de coerência na mudança de registro e de campo, prescrições para o ensino na sala de aula.

Em terceiro lugar, procura-se transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola, que estão afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar e que têm a função, sobretudo, de manter formas de controle e de poder sindical por parte daqueles que se concebem antes como especialistas do que como educadores.

Em quarto lugar, a transgressão se dirige à Escola que desloca as necessidades de meninos e meninas e dos e das adolescentes à etapa seguinte da escolaridade, ou ao final da mesma, marcados pela idéia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta, de que o desenvolvimento da inteligência tem que chegar à etapa das operações formais, ou que passar no exame de ingresso à universidade deva ser o objetivo de toda a educação básica. Pretendemos transgredir essa visão da Escola que impede que os alunos se construam como sujeitos em cada época de sua vida.

Em quinto lugar, a transgressão se dirige à perda de autonomia no discurso dos docentes, à desvalorização de seus conhecimentos e à sua substituição por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco respondem ao que acontece no cotidiano na sala de aula. Nesse sentido, reivindica as vozes dos docentes frente às dos especialistas e *experts*, partindo da convicção, assinalada por Stenhouse, de que as inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo.

Por último, esta proposta pretende transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação. Aqui se estabelece um posicionamento a favor de que, como assinala McClintock (1993), "a educação escolar necessita ser repensada, porque as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando, e a Escola que hoje temos responde em boa medida a problemas e necessidades do século XIX , assim como as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVII."

Este livro, em suma, é um convite à transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade. Na não-marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância.

Este texto é um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir.

Este livro conta uma história com fragmentos de outras histórias

Os diferentes capítulos deste livro não partem de zero. São fruto de uma trajetória na qual se entrecruzam muitos encontros com professores, o acompanhamento de experiências inovadoras em algumas Escolas e a

reflexão que todo esse percurso me possibilitou e a oportunidade de aprender que me brindou. Algumas das inquietações, exemplos e propostas que aqui aparecem foram, em parte, publicadas em forma de artigo em ocasiões anteriores. Esse material foi reescrito, ampliado, ordenado e atualizado para esta publicação.

Dessa bagagem anterior, destacaria a relação do capítulo I com os artigos "Buscando la complexidad en el conocimiento escolar", publicado no *Kikirikí*, Cooperación Educativa, 39, pp. 32-38 (1996). As fontes do capítulo II procedem dos artigos "La clase como espacio de debate y construción cultural" (*Kikirikí*, 37, pp. 4-8, 1995), "De Ícaro a Dédalo: a transdisciplinaridade na educação escolar", publicado na revista de *Investigación en la Escuela* (32, 1997) e "Enseñar desde el reconocimiento de influencies", que será publicado em *Cuadernos de Pedagogía*. O capítulo III apóia-se em toda uma série de trabalhos entre os quais destacaria "Para comprender mejor la realidad" (em *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 48-53, 1996), "La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza" (*Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 75-80, 1997), "Los proyectos de trabajo y la necesidad de cambiar la escuela" (*Presencia*, no prelo) e o escrito com as companheiras do grupo Minerva, "En contra del método de proyectos" (*Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp. 74-77, 1994). Por último, os exemplos foram tirados dos artigos publicados com Mercé de Febrer, "Las informaciones nos sirven para aprender y nos abren nuevos interrogantes. Un proyecto de trabajo en la clase de 3 años", e, com Maite Mases e Gemma Varela, "Tener salud es vivir de acuerdo con nosotros mismos. Un proyecto de trabajo en la clase de quinto de E.G.B.", ambos publicados na revista *Kikirikí* (39, 1996). O projeto *Yo aprendí qué quería decir un símbolo* aparece pela primeira vez nesta publicação. Isso porque, como o leitor e a leitora deste livro muito bem sabem, nunca se parte do zero.