

# REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE

EDUCAÇÃO INFANTIL E  
ENSINO FUNDAMENTAL



Aprovado pela Resolução Nº 15/2019  
Conselho Estadual de Educação/Amapá



# ENSINO FUNDAMENTAL





## 4.1 Contexto Histórico Curricular no Amapá

O presente Referencial Curricular do Estado do Amapá pretende ser visto como um ente legal/orientador que vai estar sempre presente na vida de todos os participantes do processo educacional, partindo dos profissionais da educação, os quais pretendem cuidar de cada etapa, preenchendo as linhas históricas da nossa jornada educacional em prol de contemplar e construir sonhos e futuros mais promissores.

O processo de construção da prática educacional consiste na leitura das múltiplas realidades sociais, políticas e econômicas a fim de promover a plena participação do conjunto de agentes transformadores do espaço social para, com isso, dar referências aos contínuos espaços de discussões que se modelam e remodelam, possibilitando o enfático objetivo de uma relação pedagógica constante e seguramente positiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiam os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

As DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, bem como, o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Ocorre uma tentativa de promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam uma prática em que a escola possa ter autonomia para elaborar seus currículos segundo a realidade de cada região, de acordo com a cada uma das áreas do conhecimento. Os conteúdos são convenientes de acordo com cada contexto, de forma que possam atender às características de cada sujeito escolar.

As Diretrizes do Estado do Amapá expressam o significado de sustentabilidade no interior da prática escolar, ao mesmo tempo em que procuram garantir que o processo de ensinar e aprender seja uma relação entre os saberes das comunidades e o conhecimento científico.

O conhecimento regional das populações tradicionais do Estado pode enve-

redar à elaboração de conteúdos que vinculem a prática à teoria e dar diagnósticos elementares para se ter a percepção da forma como se dá o tratamento necessário ao saber local e à formulação de um currículo mais próximo de nossa realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares.

O documento em questão também dá ênfase aos princípios da realidade local e notabiliza a ideia de que o conhecimento não se transmite, mas se constrói segundo a realidade de cada sociedade e dá a possibilidade para entender outras realidades em um conjunto de elementos que se entrecruzam, objetivando dar subsídios aos educadores para sua prática pedagógica e consistência no processo ensino-aprendizagem.

Os PCNs são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação.

A BNCC, legitimada pelo pacto Interfederativo nos termos da Lei n. 13.005/2014, que promulgou o PNE, depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Diferentemente das Diretrizes, que são mais amplas e genéricas, as expectativas contemplam recomendações explícitas sobre os conhecimentos que precisam ser abordados em cada disciplina.

Contudo, as expectativas de aprendizagem não configuram uma listagem de conteúdo, competências e habilidades, mas sim um conjunto de orientações que possam auxiliar o planejamento dos professores, como materiais adequados, tempo de trabalho e condições necessárias para colocá-lo em prática. No momento, as expectativas de aprendizagem (direitos de aprendizagem) estão em discussão no MEC.

A BNCC vem se mostrando como um novo encaminhamento para a educação brasileira, buscando unificar os conteúdos através de um currículo mínimo para, posteriormente, ser diversificado entre os Estados da Federação e os municípios do território nacional. Busca, de alguma forma tal como os documentos anteriores, dar encaminhamento a uma prática educacional que possibilite um tratamento pedagógico à realidade local e à conjuntura educacional que possa estabelecer viabilidades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e notabilizar os direitos dos







alunos, com relação à sua prática em sua comunidade e no contexto escolar, a fim de dar balizamento ao seu protagonismo.

O currículo escolar trata-se do meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e orienta para a prática, ou seja, sobre o que, quando e como ensinar; e sobre o que, quando e como avaliar. O currículo deve ser construído a partir do projeto político pedagógico da escola, que viabilizará a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas como executá-las, além de definir suas finalidades.

O currículo abrange tudo o que ocorre na escola. As atividades programadas e desenvolvidas sob a sua responsabilidade e que envolvem a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, na própria escola ou fora dela, sendo assim, é indispensável que ela se reúna para discutir a concepção atual de currículo expressa tanto na LDBEN, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para os diferentes níveis de ensino e também nos PCN's.

Assim, diante do exposto, podemos compreender historicamente, que a legislação educacional brasileira, quanto à composição curricular, contempla dois eixos:

1) Uma Base Nacional Comum, com a qual se garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União.

2) Uma Parte Diversificada do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.

Diante do exposto, o presente Documento Curricular do Estado do Amapá, segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica brasileira, levando em consideração que a educação é um direito inalienável de todos os cidadãos e condicionante para o exercício pleno dos direitos humanos.

A proposta curricular do Estado se fundamenta na BNCC, com conteúdos contemplados e unificados em território nacional e, na sua diversificação, apresentam-se discussões necessárias à realidade amapaense. O documento estadual possibilita a ampliação de uma leitura indispensável aos propósitos da aprendizagem pautada na construção do conhecimento, norteando um momento importante e historicamente coerente para a educação do Estado do Amapá.

## 4.2 Princípios Norteadores

### 4.2.1 Concepção de Aprendizagem

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os conhecimentos ou aprendizagens essenciais, a que todos devem ter acesso, são assegurados por orientações curriculares de caráter nacional, contribuindo para a construção ou reconstrução de Diretrizes curriculares estaduais e municipais, com alcance aos projetos político-pedagógicos de escolas situadas nos lugares mais distantes do país.

Com essa perspectiva, o saber acumulado já não é mais transmitido com a tranquilidade de tempos passados e não tão antigos. Qualquer que seja a região ou lugar, cada vez mais as novas tecnologias aumentam o acesso à informação, sinalizando que o atual papel da escola, entre outros, seja de selecionar e compreender, dessa quantidade de informações, o que realmente importa para a vida. Nesse sentido, no âmbito de atuação da BNCC, 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 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), 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 CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), 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 7/201023). 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. (BNCC, 2018, p. 19-20).





A escola contemporânea pode encontrar caminhos para concretizar o direito à Educação, adequando-se a tal ponto em que políticas públicas surjam, desde o ambiente de sala, por consequência de práticas pedagógicas que estabeleçam um equilíbrio entre o pensar e o fazer. Valorizar a teoria sem prejuízo à prática, e vice-versa, pressupõe contribuir para que não haja isolamento de indivíduos no processo de aprendizagem, experimentando ações coletivas mobilizadas pela força de cada aluno.

Nesse contexto, tudo aquilo que se aprende sozinho ou com a ajuda de outros representa a oportunidade única de usufruir de um conhecimento útil, mediante colaboração para construção e uso da capacidade de lidar com cada novo cenário da atualidade, o que exige responsabilidade social, política, financeira e socioambiental, por exemplo.

Quaisquer que sejam as concepções de aprendizagem, suas imbricações históricas apontam para a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa humana. Esse idealismo está previsto na Constituição Federal de 1988, quando afirma que:

- A escola é um dos direitos sociais assegurados a todos os brasileiros (Art. 6º);
- A educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Sua finalidade é o "pleno desenvolvimento da pessoa (as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar, as diferentes aprendizagens requeridas ao cidadão do século XXI), seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 205). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) retoma esse aspecto, incluindo-o entre os Princípios e Fins da Educação Nacional (Art. 2º).

Políticas públicas são, assim, requeridas em um conjunto de ações voltadas para as condições de trabalho e da formação continuada de professores (metodologias de ensino e aprendizagem), bem como de investimento do Estado em estrutura das escolas brasileiras. Os problemas educacionais de ontem (acesso à escola e permanência nela, por exemplo), ainda que não tenham sido superados em sua totalidade, carecem cada vez mais de qualidade de ensino na administração das situações de aprendizagem de hoje.

Ao pensar a escola organizada para atender às peculiaridades locais e regionais, remete-se o pensamento à aparente progressiva desobrigação do Estado com a Educação, colocando como indispensável um melhor tratamento das questões sociais que, pela proposta da BNCC, devem ser permanentemente abordadas no ambiente escolar. Em favor da comunidade escolar assistidas em suas diferentes necessi-

dades de aprendizagem, a BNCC propicia discussões sobre a realidade concreta presente na vida dos indivíduos, a partir da aplicação de investigações de problemas oriundos do cotidiano, de outras áreas do conhecimento e de outros contextos socioculturais.

O funcionamento escolar será um tanto mais definido na medida em que priorizar uma organização da aprendizagem, que conduza tanto ao desenvolvimento (compreensão) quanto à aprendizagem (planejamento) de novas situações de ensino, buscando sempre a compreensão da evolução de aquisição do conhecimento através da reestruturação do processo de ensino (VYGOTSKY, 1989). Nesse caminho, a BNCC identifica algumas ações, como:

- 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;
- 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. (BNCC, 2018, p. 16-17).

As aprendizagens são retomadas e ressignificadas por meio de processos que envolvem ações sobre problemas do mundo real, presentes em diferentes áreas do conhecimento e em outros contextos sociais e culturais, nos termos da Taxonomia de Bloom. A contribuição de Bloom e sua equipe para o meio educacional consistiu em descobrir que, nas mesmas condições de ensino (desconsiderando as variáveis externas ao ambiente educacional) todos os alunos aprendiam, mas se diferenciavam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido (BLOOM; HASTIN; MADAUS, 1971).

Essa diferença poderia ser caracterizada pelas estratégias utilizadas (que levariam ao estudo de estilos de ensino e aprendizagem) e pela organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo. Naquele momento, o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a definição do objetivo do processo de aprendizagem foram a direção tomada para a definição da taxonomia. (FERRAZ & BELHOT, 2010, p. 423)

**6. Avaliação:** julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico, com base em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados; julgar o valor do conhecimento.

**5. Síntese:** agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo, envolvendo a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisa) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações); Combinar partes não organizadas para formar um "todo"

**4. Análise:** subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final, incluindo a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos; identificar partes e suas interações (compreender a estrutura do objeto de estudo).

**3. Aplicação:** usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas, incluindo aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.

**2. Compreensão:** compreender e dar significado ao conteúdo, incluindo tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto; é a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-lo em contextos diferentes.

**1. Conhecimento:** trazer à consciência, lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc., incluindo lembrar de uma significativa quantidade de informações ou fatos específicos.

Adaptado de: FERRAZ & BELHOT, 2010, p. 426

Os registros, os fazeres científicos e as diferentes formas de representação são feitos com base em observações, análises, argumentações e descobertas, fazendo ou não uso de interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação. A curiosidade é, assim, estimulada e surge a formulação de perguntas e o potencial progressivo de avaliar respostas. Em favor dessa dinâmica, apresenta-se um percurso de ativação/mobilização e utilização/aplicação do conhecimento escolar construído (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Trata-se de capacidades e habilidades relacionadas aos Objetos de Conhecimento, que foram organizados em unidades temáticas, ilustrando como

[...] O trabalho pedagógico precisa ser conscientemente orientado e dirigido, proporcionando aos homens o desenvolvimento das características humanas produzidas ao longo da história. [...] O trabalho educativo da educação escolar formal deve fazer parte da vida não cotidiana dos indivíduos. A cotidianidade, definida por Heller (1989), não possibilita o pleno desenvolvimento dos homens porque é preciso que eles se apropriem das objetivações humanas genéricas produzidas pela cultura humana. [...] O fazer pedagógico e a relação entre o que o educador estabelece com o educando necessitam de conhecimentos científicos para que se constituam como um espaço de educação. (LARA, TANAMACHI & JUNIOR, 2006, p. 60)

O Ensino Fundamental atende aos Anos Iniciais e Finais à luz da BNCC, priorizando situações de aprendizagem que apontam para a necessária articulação com experiências vivenciadas no cotidiano e fora dele. Tal ligação prevê uma progressividade na sistematização de habilidades ou conhecimentos adquiridos em atividades e experimentações significativas constantes, levando em conta o processo de desenvolvimento dos alunos. Mais do que uma tentativa de estabelecer determinada percepção da realidade, trata-se de considerar novas formas de relação com o mundo.

Espera-se que o processo ou resultado de aprender não seja confundido com a utilização de competências e habilidades para resolução de problemas. Deseja-se que uma busca permanente e efetiva pela aprendizagem contribua para a estruturação do pensamento e construção de conhecimentos através de experiências significativas e vivências duradouras.







## 4.2.2 Desenvolvimento e Aprendizagem

Ao longo do Ensino Fundamental, em seus Anos Iniciais e Finais, 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.

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 as capacidades de empatia e resiliência, “importantes 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, tais mudanças são frequentes nessa etapa.

A aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a mais tenra infância até a mais avançada velhice. Normalmente uma criança deve aprender a andar e a falar; depois a ler e escrever, aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade. Já os adultos precisam aprender habilidades ligadas a algum tipo de trabalho que lhes forneça a satisfação das suas necessidades básicas, algo que lhes garanta, não somente o seu sustento, mas seu desenvolvimento como cidadão.

Contudo, a educação não acontece em um prédio, mas em todo e qualquer lugar, uma vez que as pessoas aprendem na interação, conforme esclarece Vygotsky (1998), por meio de mediações com alguém mais experiente como um adulto e também na relação com os objetos. O processo educativo pode fazer parte da vida de todos os seres, pois “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender” (BRANDÃO, 1998, p.26).

Corrêa (2006) afirma que o educador precisa atentar-se para o futuro e, portanto, às novas necessidades socioculturais, o que exige do professor empenho em buscar novas formas de entender e pensar o seu papel nesse contexto histórico. Nogueira (2007) explica que a formação continuada, como necessidade e obrigação, permeia a evolução profissional de educadores, e torna-se cada vez mais essencial na teia complexa da vida social e acadêmica de docentes.

O que vem a ser aprendizagem? A aprendizagem é fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida. No entanto, esse processo não depende somente do indivíduo, é um processo que envolve as interações que a pessoa realiza com o outro, com a família, amigos etc, ou em situações formais, como com o professor, seus colegas, livros dentre outros. Segundo Fernandez (2001) a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros a ensinar e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem aos filhos. Para Vygotsky (1989) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar que nunca parte do zero.

A aprendizagem da criança na escola ocorre com o estabelecimento de relações que se conectam com os conhecimentos anteriores da criança. Fernandez (1996) aponta que a aprendizagem é colocada como apropriação, reconstrução do conhecimento do outro a partir do saber pessoal. Resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o meio cultural que necessita ser compreendido. Davis e Oliveira (1993, p. 20-21) destacam a importância da interação e socialização da







criança em sua aprendizagem, apontam que: A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes, acompanhar a evolução social e o contexto em que os alunos se encontram inseridos.

Há ainda a necessidade de destacar que as propriedades da aprendizagem são paralelas às da evolução, tendo em vista que toda estrutura educacional está organizada com o intuito de, primeiramente, promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano.

Dessa forma, a busca pela aprendizagem deve ser estabelecida em alguns tipos de contingências. Sendo assim é necessário observar o saber como, relacionado ao conceito operacional, o saber sobre (análise das instituições de ensino e o contexto atual).

O desenvolvimento e a aprendizagem requerem mudanças relativamente permanentes no comportamento, resultante do conhecimento e da experiência. Moreira (2003) explica que a aprendizagem significativa é aquela que ocorre com significado, quando está inserida em conceitos, ideias, proposições, modelos e fórmulas, que estimulam algo novo ao aprendiz e, diante disso, aponta que o ensino deve buscar sempre a facilitação da aprendizagem, utilizando o princípio da interação e do questionamento, para que o aluno aprenda de maneira significativa.

O professor, portanto, deve relacionar o conteúdo de maneira não arbitrária e não literal, ou seja, ele deve auxiliar os alunos a tecerem relações entre os conhecimentos aprendidos anteriormente com os novos conhecimentos. As aprendizagens repousam dessa forma sobre um tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro, ou seja, repousa sobre o sujeito, o objeto e o social. Outro ângulo de teoria de aprendizagem é o da esfera que comporta a problemática dos significados, dos valores, do sentido da vida. Estes valores são significados e constituídos pelo âmbito cultural dos grupos. Podemos destacar que a escola deve propiciar educação de base com qualidade, que alargue e potencialize as capacidades dos alunos, para isso é necessário desenvolver o uso dos processos internos, biológicos e sociais.

A compreensão e a criatividade devem ser buscadas pela escola e pelo educador, visando assim estimular o conhecimento transferido. É imprescindível que o aluno possa agir com autonomia, ou seja, sujeitos próprios, corresponsáveis pelas suas aprendizagens e susceptíveis às transformações.

A aprendizagem se difunde pela vida do homem em todos os seus aspectos

e, diante disso, aponta que as teorias de aprendizagem, buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensino-aprendizagem, partindo do conhecimento da evolução cognitiva do homem, visto que o conceito de aprendizagem tem vários significados não compartilhados sendo expressos em três enfoques teóricos principais que são: o enfoque behaviorista, construtivista e sócio-histórico. O enfoque behaviorista é a base teórica que fundamenta o ensino chamado tradicional, com professor atuando de forma central no processo de ensino, o construtivismo que é o suporte teórico para a escola nova, onde o sujeito é o centro do processo de aprendizado, o sócio-histórico que aborda o processo de forma dialética em que o professor, como mediador do processo de ensino interage com o aluno de modo a potencializar seu aprendizado e desenvolvimento.

Precisamos estar com o olhar atento com relação ao comportamento e que a aprendizagem se firma na observação do desenvolvimento cognitivo, tendo como base os demais alunos.

O cognitivismo enfatiza aquilo que é ignorado pelo ponto de vista behaviorista, que seria a cognição, o ato de conhecer, ou seja, como um ser humano conhece o mundo. Investiga a percepção e a compreensão, dentre outros processos mentais dos seres humanos, de forma científica.

Mas não podemos deixar de lado o papel do aluno. É preciso ter consciência que uma boa escola, uma boa metodologia é construída no dia a dia do fazer escolar e para tanto precisa de disciplina, atenção e um pensamento lógico com apoio das tecnologias disponíveis para o processo ensino-aprendizagem, levando a um desenvolvimento satisfatório. O aluno não é mais simples receptáculo de conhecimento, ele é parte fundamental do meio escolar onde está inserido e, portanto, deve interagir com professores, coordenadores e com seus colegas de sala.

Nos dias atuais os métodos devem ser: dinâmicos, inovadores, variados para que levem o aluno a aprender fazendo, e que esteja de acordo com sua realidade. Pois isso proporciona a quem aprende diferentes formas de ver e refletir sobre sua importância no mundo atual, através da investigação dos fatos que pertencem ao seu meio.

Dessa forma, pode-se colocar que a aprendizagem humana é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio em que participam os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Nesse contexto é pertinente concluir que é fundamental que a criança seja instigada em sua criatividade e que suas curiosidades sejam satisfeitas por meio de descobertas concretas, desenvolvendo a sua autoestima, criando em si uma maior segurança e confiança, tão necessárias à vida adulta.







É preciso que os pais se envolvam nos processos educativos dos filhos, no sentido de motivá-los afetivamente ao aprendizado. O aprendizado formal ou a educação escolar, para ser bem-sucedida, não depende apenas de uma boa escola ou de bons programas, mas também de como a criança é tratada em casa e dos estímulos que recebe para aprender. É preciso entender que o aprender é um processo contínuo e não cessa quando a criança está em casa, é preciso estratégias, inovação e criatividade para que o processo ensino-aprendizagem aconteça.

Destaca-se que os procedimentos da aprendizagem, deverão estar relacionados com a realidade dos seus educandos, seu contexto-social, que aborda o processo de forma dialética em que o professor, como mediador de processo de ensino interage com o aluno de modo a potencializar seu aprendizado e desenvolvimento. Tem uma preocupação com os aspectos observáveis do comportamento. Segundo Davis e Oliveira, também seguidores da abordagem sócio-histórica, podemos pensar na importância da motivação no contexto de aprendizagem e, que a motivação para aprender nada mais é do que o reconhecimento, pelo indivíduo, da necessidade de aprendizagem, sendo que, dessa forma, o professor tem como papel estabelecer de forma mediadora a interação do indivíduo com a informação, planejando atividades significativas que sejam motivadoras e interessantes de modo que os alunos busquem o conhecimento e a aprendizagem.

Quanto à Escola, que é um lugar de produção de saber por excelência, seu papel é planejar atividades significativas em sala de aula para que o aluno estabeleça relações entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, de modo a elaborar seus conhecimentos, uma das exigências para o desenvolvimento de um processo educativo ancorado em uma abordagem sócio histórica.

O conhecimento é condição necessária para o domínio do homem sobre a natureza e sobre os outros homens. Apesar da escola não ser a única instituição educativa da sociedade, esta é caracterizada como tendo a função primordial da transmissão do saber e formação dos indivíduos.

Assim, para que a função educativa da escola aconteça, é necessário que o professor e o corpo coletivo da escola estejam capacitados para entender a ampla realidade dos sujeitos e, assim, desenvolver, aprofundar e ampliar o conhecimento. Para tanto, o professor tem que ter autoria, autonomia e meios de aperfeiçoar a sua capacidade de analisar e interpretar a realidade (FRIGOTTO, 1995).

Um dos principais papéis da escola é o de oferecer situações de aprendizagens, para que o aluno possa conhecer e fazer uso do conhecimento aprendido. Uma

boa condição de aprendizagem requer que o educador considere o grupo-classe e suas possibilidades e também avaliar as condições individuais dos mesmos. Para que uma atividade tenha bons resultados é necessário que o professor planeje a organização que utilizará na atividade que irá propor.

O professor deve encorajar seus alunos a pensar por si mesmos, sem querer obter deles respostas e soluções corretas, mas que valorizem também as tentativas, e desafios vivenciados. Com relação aos espaços físicos e mobiliários, estes também são fatores importantes. A escola, as salas de aulas e as aulas ministradas requerem capacidade de oferecer ensino de qualidade. Para tanto, faz-se necessário na utilização de espaço físico, materiais e recursos didáticos favoráveis ao processo educativo dos alunos.

A educação em sala de aula é um processo discursivo sócio-histórico, no qual os resultados, do ponto de vista da aprendizagem são determinados conjuntamente pelos esforços de professores e alunos. Porém, se o aluno é o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, é o professor que, com sua intervenção, oferece atividades que podem possibilitar a construção do conhecimento. (COLL; EDWARDS, 1998).

A aprendizagem dos alunos se apresenta como objetivo do trabalho docente, e, por conseguinte, o importante é a organização apropriada das atividades escolares para que alcancem esse objetivo, e para dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados.

Com relação ao processo de troca e interação necessária entre professor e aluno, o professor deve trabalhar com os alunos os significados dos conceitos científicos e o aluno, por sua vez, deve devolver ao professor o que ele apreendeu.

Dessa forma, professores e alunos têm responsabilidades distintas, o professor na transmissão de conteúdos e conhecimentos, na avaliação do que foi compreendido pelo aluno e o aluno se responsabiliza pelo estudo, participação e expressão do que aprendeu. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizado requer responsabilidades distintas e interativas.







## 4.2.3 Interdisciplinaridade e Transversalidade

### Interdisciplinaridade

Os 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 como práxis. 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 de 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.

Sendo assim, a composição curricular deve buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã (a ética, a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia) com as Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), os quais podem ser particularizados ou especificados a partir do contexto da escola.

Há várias formas de composição curricular, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os modelos dominantes na escola brasileira, o multidisciplinar e pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, devem ser substituídos, por uma perspectiva interdisciplinar e transversal.

Fazenda (2002) explicita que o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma. Sem a compreensão necessária acabamos por aplicar práticas mecânicas e pragmáticas dissociadas do real sentido do termo.

Segundo os PCNs:

Este conceito fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de ampliação, [...] Esta é a grande força da interdisciplinaridade, dar sentido e aplicabilidade aos conteúdos. (BRASIL, 1999, p. 88)

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novos componentes curriculares ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de vários temas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sobre diferentes pontos de vista. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e que responde às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

A interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional em que se propõe, por meio da prática escolar, que sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

O conhecimento escolar encontra-se organizado em componentes curriculares e áreas do conhecimento que compõem o currículo desenvolvido na escola. No entanto, é imprescindível que haja a integração dos componentes da estrutura curricular, a fim de que possa ser oferecido ao educando um conjunto de informações e conhecimentos de maneira ampla e abrangente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam expressamente que o processo de ensino-aprendizagem considere a interdisciplinaridade. Por isso, enfatizam que ela não invalida a natureza específica de cada forma de conhecimento, de que derivam as disciplinas, estruturadas em torno de conceitos centrais e peculiares, dotadas de uma estrutura lógica própria e técnicas particulares para explorar a realidade.

Portanto, a interdisciplinaridade não só permite um trabalho integrado entre as várias áreas do currículo, como também garante ao processo de ensino e de aprendizagem uma dimensão diversificada, estimulando os alunos a pensar de forma interdisciplinar e global. Assim, organizar um trabalho pautado nessa concepção implica considerar, simultaneamente três condições: a área em que se insere o componente curricular, a relação da área com as outras áreas de conhecimento e, por fim, da área com as outras realidades: política, cultural, social e econômica dos educandos.

### Transversalidade

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.

Hanze (2018) nos leva a refletir que a transversalidade diz respeito à







possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). A escola vista por esse enfoque, deve possuir uma visão mais ampla, acabando com a fragmentação do conhecimento, pois somente assim se apossará de uma cultura interdisciplinar.

A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento que buscam reintegração de procedimentos acadêmicos, que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. Quando nos referimos aos temas transversais, nós os colocamos como um eixo unificador da ação educativa, em torno do qual se organizam as disciplinas.

A abordagem dos temas transversais deve se orientar pelos processos de vivência da sociedade, pelas comunidades, alunos e educadores em seu dia-a-dia. Os objetivos e conteúdos dos temas transversais devem estar inseridos em diferentes cenários de cada uma das disciplinas. Considera-se a transversalidade como o modo apropriado para a ação pedagógica destes temas. A transversalidade só tem significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento.

## 4.3 Áreas de Conhecimento e Competências Gerais

### 4.3.1 Área de Linguagens



Quadro 1: Organograma das competências específicas da área de linguagens feito pelas redatoras de Educação Física.

A área de linguagens, que no Ensino Fundamental compreende os componentes de Língua Portuguesa e Inglesa, Artes e Educação Física, volta-se à formação de textos em acepção ampla. Seguramente, como Bakhtin afirmou, o texto em caráter filosófico une duas consciências, dois sujeitos por meio de signos por eles reconhecidos.

No Ensino Fundamental, principalmente nos anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Ratifica-se que nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

Reconhecer que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar - com absoluta prioridade - a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição, bem como reconhece que a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, por gestores, pelas secretarias de educação e pelas instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.

O processo de composições de sentidos na vivência humana permeia cada componente de linguagem. Desta forma, saber que tais componentes se alinham num objetivo filosófico comum norteia a formação escolar para a qual todos os profissionais envolvidos operam: a competência linguística no sentido mais amplo – a *multissemiose*.

É no olhar interdisciplinar que se pode ampliar o campo de atuação de cada componente e se pode transferir a postura filosófica que se pretende para os alunos. É importante que se questione *para quê* deve ocorrer a ampliação do campo de atuação do profissional da linguagem; isto é, no recorte feito no trabalho do professor, a visão especialista deve alternar com uma visão de panorama, e vice-versa; a finalidade em si mesma da aquisição de saberes do componente para fazer da linguagem um meio de compreensão ativa da realidade.

Lembrando que *competência* carrega em seu entendimento a disposição autônoma de ferramentas e habilidades apreendidas em determinado campo do saber, formar indivíduos competentes é induzir à conscientização do sujeito, instigando a reflexão para a própria linguagem, para os papéis que por meio dela pode desempenhar em sua comunidade, transformando a escola em um cenário empoderador.







Definido o grande objeto da área, em sentido filosófico, o *texto*, o desafio no tocante ao ensino aprendizagem não é o *que* ensinar, mas (re)criar a natureza dialógica no *como* ensinar no que se refere ao sujeito social que o aluno *é* e o que o aluno *pretende ser*.

Investigar e definir a participação social que se pretende para o aluno, bem como coadunar esforços requer o estudo empírico do próprio jovem. Nesse âmbito, para a formação desse jovem, fenômenos humanísticos recortados pelo professor devem levar o aluno à aprendizagem e a formação em linguagens múltiplas e devem ser especialmente revivificados em classe, compartilhados, criados e necessariamente reproduzidos.

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.

Se só pela experiência tem-se a atitude do sujeito configurada, isto é, se em um recurso pictórico temos uma expressão cultural definida pelo suporte e pelos instrumentos selecionados, se no repertório vocabular a expressão linguística é particular em cada falante, se na dança há a expressão corporal desenhada pelo instrumento que lhe é próprio e que lhe delimita, verifica-se que, portanto, a atitude humana não é, em si, linguagem. A linguagem é o meio – essência compreendida histórica e socialmente a ser destrinchada metodologicamente, cientificamente, filosoficamente, do professor para seus educandos.

#### 4.3.1.1 Língua Portuguesa

*“É preciso que a leitura seja um ato de amor” (Paulo Freire).*

Este documento curricular foi produzido a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017) e dos documentos curriculares vigentes no estado. A Base em sua constituição já levou em consideração os documentos normativos e instrutivos nacionais de décadas anteriores, como a legislação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também em conformidade com a abordagem dos currículos do estado do Amapá e dos municípios de Macapá e Santana, a **reelaboração** para um único documento que pudesse contemplar de forma satisfatória os anseios previstos guiou os profissionais de Língua Portuguesa envolvidos neste processo de composição do currículo.

Espera-se que o ensino-aprendizagem complete a chegada à atuação social, para onde os olhos dos documentos educacionais têm se voltado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e, finalmente, toma forma mais concreta politicamente, com a reformulação de currículos locais mais claros no que tange à formação de seus cidadãos inseridos em suas comunidades regionais.

O último e determinante estágio deste processo de aprimoramento educacional deve ocorrer no palco do professor, desenvolvendo **habilidades** em sala de aula e para além dela; mais do que nunca, é preciso profissionais ousados. O pedestal negro e o cetro de giz podem ficar como apoio ao transformar minutos de monólogos em processos práticos mínimos de conscientização da linguagem de todos os dias. Dissecar um texto como se faria a uma cortiça. Transformar o aluno em cientista, em analista, em desenvolvedor, em produtor, em projetista, em editor, em coletor, em revisor, em comentarista uns dos outros e de si próprios. Nesse sentido, a pluralidade é resultado natural do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, o aluno vivenciará experiências de linguagens em posições variadas nas relações dialógicas: indo de expectador, público-alvo, leitor, a principalmente, emissor dos significados de determinada mensagem por ele produzida para outrem; um outrem mais outro do que outrora, pois agora conhecido e definido, definindo objetivos de comunicação claros.

É relevante esclarecer que a BNCC destaca em seu documento a **perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem**, que foi definida por Mikhail Bakhtin. Nesta concepção, o aluno é um **sujeito de discurso** e o texto somente é descolado do contexto para fins didáticos, como a explicação de ferramentas linguísticas. Em outras palavras, o gênero surge como a fonte micro e macro da linguagem, auxiliando o aluno que, como analista de textos de complexidade ao seu nível de formação, pode compreender seus fins e inadequações discursivas, e produzir os seus próprios.

Observemos que para nortear um trabalho tão complexo quanto a criação da Base foi necessária a adoção de uma **concepção de linguagem** que surge no contexto globalizado como a mais profícua no sentido de incitar processos de **letramento** mais amplos e profundos. Isto significa abordar o aluno em seu aprendizado não a partir de normas adequadas, mas do gênero e suas necessidades para o enunciatador.

Isso pode parecer simplesmente uma troca de norma por norma: um decoreba sobre o gênero e todo o blá-blá-blá que o envolve. O professor poderia trocar a aula de morfologia da palavra pela morfologia do gênero. Não é tão simples. Trata-se de alinhar o discurso do professor com o do aluno, o que o professor sabe que o







aluno sabe e, a partir daí, possibilitar a ampliação de tais saberes.

A sala de aula tornar-se-á, nas melhores previsões, uma interação discursiva real entre professor e alunos, que versarão em suas falas sobre uma interação discursiva prévia disposta num texto linguístico e/ou semiótico – ou mesmo futura, quando da elaboração de um texto. A bilateralidade da interação discursiva proposta é fundamental para se atingir a formação pensada pela Base Nacional.

Na interação professor-aluno, assim como em outras **práticas de linguagem**, o enunciador mais experiente pode observar, induzir, sugerir, fazer apontamentos a partir da fala do outro; portanto, é natural que o profissional-professor desenvolva a acuidade de planejar o manejo das práticas com previsão das situações de fala possivelmente surgidas e quais medidas tomar a partir delas.

É preciso manejar esforços provindos das experiências linguísticas vividas no cenário de aprendizagem, operando para que o aluno situe-se como ser dotado de linguagem. Nesse sentido, convém inserir a mediação de alunos mais experientes em relação a menos experientes. O que se espera em sala, portanto, é uma relação plural, em contribuição múltipla por todos os atores nela envolvidos.

Levar os alunos a terem como experiências de ensino práticas de linguagem elimina o foco da produção de conhecimento conteudista; em outras palavras, anseia-se que o aluno, inserido num determinado contexto de prática, desenvolva **habilidades** que, em outro momento discursivo, poderá novamente exercer. Como exemplo, ele pode analisar textos semióticos tais quais as bandeiras de seu estado e ser facilmente conduzido futuramente a compor significados em bandeiras de locais que ele nunca conheceu; a habilidade pode ainda levá-lo a apreciar as cores de um quadro de arte abstrata ou interpretar a fotografia de uma série de televisão.

Como se vê, habilidade não necessariamente vincula-se a um conteúdo específico, mas a uma prática cognitiva que constrói conhecimento em práticas de linguagem. Portanto, caberia ao professor vincular as práticas de linguagem selecionadas e as habilidades requeridas do currículo, do projeto político-pedagógico e de seu próprio planejamento escolar.

O terceiro vértice desta **tríade metodológica (necessidades do aluno-habilidades - práticas de linguagem)** ao qual o professor deve observar é o próprio aluno, pois a ele cabe a composição do processo prática-habilidade-prática. É na avaliação contínua das aptidões do alunado em contextos multissemióticos distintos que o professor poderá ir alcançando os objetivos de ensino e ampliando as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para finalizar, deve-se adicionar à concepção que a sala de aula é um palco de representação de apenas alguns fenômenos que o ser humano pode experimentar. Ora, nas práticas de linguagem do mundo físico e social não há segregação didática. O que conhecemos por **Interdisciplinaridade** é o tratamento metodológico de que cada discurso está definido histórica e socialmente. Em uma experiência didaticamente construída seguindo a lógica bakhtiniana, portanto, o manejo pedagógico não exclui as linguagens semióticas: utiliza-as como aprofundamento do diálogo no contexto histórico-social a que se propõe. Seriam exemplos: os artefatos quilombolas do Curiaú em suas formas, as pinturas indígenas e a reflexão multissemiótica do clima amazônico.

O currículo, além da natureza normativa, também tem caráter instrutivo no que se refere ao desdobramento de habilidades vindouras, na maior especificidade de cada escola, cada turma, cada grupo de alunos e seus interesses. A ampliação e complexidade do que se espera do aluno é posterior ao mesmo processo no que é necessário ao professor: o espírito de pesquisador, que inserido em uma comunidade, atua no sentido de auxiliar o seu desenvolvimento.

#### 4.3.1.2 Arte

*“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”. (Rubem Alves).*

A partir dessa premissa, entendemos que o pensar e o atuar no campo educacional compreendem uma responsabilidade social e ética que se orienta para o desenvolvimento humano. Assim sendo, essa tarefa naturalmente envolve a reflexão sobre o que fazemos em termos de práticas educacionais.

Contudo, ao entendermos nosso fazer pedagógico como prática social, e considerando que esta se encontra sempre permeada por valores e ideologias, torna-se igualmente importante refletirmos sobre o modo pelo qual conduzimos nosso fazer pedagógico, assim como acerca das razões pelas quais agimos da forma como agimos. A ação de educar em um mundo em constante mudança é certamente uma tarefa desafiadora, se concordarmos que as práticas educativas não devem perder de vista sua dimensão humanizadora.

Nessa direção, parece-nos coerente dizer ainda, que as experiências que vivenciamos enquanto professores nos levam a reconhecer que o ato educativo é um processo complexo e multifacetado de humanização, de socialização e de singu-







larização, como defendem Charlot (2000) e Libâneo (2010). Como bem sabemos, toda a dinamicidade característica da ação educativa requer constante reflexão e acurácia, constantemente, inúmeros questionamentos e incertezas. Contudo, existem teóricos com os quais concordamos, como Morin (2005), que nos mostram que essas dúvidas, desconfortos e inquietações não precisam ser vistas como algo negativo ou contraproducente.

Podemos entender o conflito e a contradição como parte da construção de qualquer tipo de conhecimento e de prática. Esse raciocínio nos ajuda a compreender que também o agir pedagógico e as práticas curriculares envolvem as séries iniciais e fundamental, sendo que o mais importante é a reflexão sobre elas e não a ideia de superação desses conflitos em busca de uma ação homogênea e uniforme, que carrega consigo uma tonalidade bastante idealizada.

Assim sendo, uma das formas de compreendermos as práticas educativas, em toda sua multiplicidade, pode ser aquela que as tomam como “atividade complexa”. (LIBÂNEO, 2010, p. 22). Ao entendermos as práticas educativas como tal, percebemos que não há respostas ou soluções universais preestabelecidas e tampouco definitivas para as dúvidas e problemas que possam vir a surgir. Com base nesse pressuposto, entendemos que quaisquer encaminhamentos, sejam eles voltados ao currículo, planejamento de aulas, avaliação, entre outros, passam a ser abordados como práticas socioculturalmente situadas, que se delineiam a partir de sua complexidade. Isso quer dizer que toda e qualquer prática educativa mostra-se eminentemente política e sofre as influências das mais diversas variáveis contextuais.

Desse modo, torna-se sempre importante refletirmos a partir de quais perspectivas nossas ações e escolhas estão sendo fundamentadas, conforme nos propusemos a fazer. Nessa perspectiva, quando pensamos em currículo, sabemos que pelo menos dois pontos revelam-se centrais para uma reflexão. Um deles envolve a problematização acerca de como pensamos políticas educacionais e práticas curriculares e quem são os responsáveis por seu desenvolvimento. Outro abrange os questionamentos sobre quais conhecimentos estão sendo validados por meio da forma como pensamos, direcionamos e realizamos nossas práticas educativas e curriculares. Nesse sentido, parece ser crucial que nos perguntemos qual o papel desses conhecimentos na vida dos alunos e em que medida esses conhecimentos e as maneiras de conduzi-los estão expandindo suas visões e experiências de vida e, paralelamente, fortalecendo a criticidade e o potencial de agência humano.

Para discutirmos o primeiro ponto, pensamos ser importante resgatarmos rapidamente a ideia de políticas educacionais e seu impacto para o agir pedagógico

na escola. Nesse sentido, parece-nos igualmente relevante que reflitamos sobre a forma como enxergamos nosso papel como professores nesse processo de fazeres políticos, uma vez que todas as regulamentações e decisões acerca da educação, incluindo-se definições, ideias e valores sobre o seu papel, objetivos, currículos, modelos ou propostas pedagógicas interferem no modo como construímos nossa maneira de ensinar e, conseqüentemente, afeta a aprendizagem.

Ao refletirmos sobre essas questões, podemos buscar o apoio de muitos autores, entre os quais podemos citar Ricento (2006) e Shohamy (2006). Esses teóricos, entre outros que poderiam ser citados aqui, ajudam-nos a perceber que toda e qualquer prática, seja ela a elaboração de uma lei, norma ou uma decisão sobre um planejamento de aula ou uma atividade avaliativa, está sempre carregada de valores, ou seja, de ideologias.

Assim sendo, podemos afirmar que há políticas que facilmente percebemos, as quais são representadas pelas legislações e normatizações, e também aquelas que se fazem presentes em meio às nossas ações, ou seja, que podem ser concretizadas a partir do que fazemos quando exercemos nosso papel de educadores, em nosso dia-a-dia como professores, por exemplo. Nessa perspectiva, é importante refletirmos sobre os mecanismos ou canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e incorporadas na sociedade e também na escola, tais como as regras e regulamentações e as ações e decisões educacionais, entre outras. Essa reflexão é importante para podermos pensar com maior propriedade na maneira pela qual certos valores e ideias estão sendo colocados em funcionamento de modo explícito ou implícito a partir de fazeres pedagógicos e, certamente, de práticas curriculares.

Entendemos ser importante analisarmos o funcionamento social dos mecanismos políticos de construção do currículo e nosso papel diante desse processo, pois tais mecanismos determinam a forma como pensamos e abordamos o conhecimento e, portanto, as áreas a partir das quais esse conhecimento é construído na escola. Por exemplo, o funcionamento dessas políticas em muito interfere nas visões ou representações que apresentamos diante do que seja linguagem, arte ou prática esportiva. Podemos perceber tais elementos de modo fragmentado, como objetos estanques, ou podemos abordá-los a partir de uma visão integradora, que compreende a oralidade, a escrita, o som, a imagem e os movimentos corporais como formas de expressão de sentidos. Dessas visões distintas advêm fazeres igualmente distintos, ou seja, diferentes políticas e mecanismos pelos quais a educação se concretiza. Dessas políticas e mecanismos derivam também algumas maneiras como enxergamos o que é uma língua e o que consideramos correto ou inapropriado no







que se refere ao seu uso.

Derivam ainda, o que determinamos válido em relação ao que possa ser visto como expressão artística ou esportiva, entre tantos outros fatores. Assim sendo, percebermo-nos como agentes que também fazem e disseminam tais políticas pode ser um diferencial importante para o nosso fazer pedagógico. A partir dessa ideia é que poderemos, com mais propriedade, voltarmos-nos para a reflexão e análise de quais conhecimentos podem ser considerados mais válidos para nossos alunos, as razões pelas quais essas escolhas se sustentam e quais seus impactos em suas vidas e também para a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, uma visão de currículo que se sustenta é aquela que o compreende como um processo ou uma experiência. Esse processo ou experiência pressupõe o envolvimento dos sujeitos que participam dessa prática e são afetados por ela – educadores e estudantes – em um contexto específico e socioculturalmente determinado, e envolve a determinação do que é conhecimento válido e as maneiras como este deve ser construído. Nesse sentido, podemos também nos apoiar em alguns autores, entre eles Connely e Clandinin (1988), que reiteram a possibilidade de enxergarmos a prática curricular como um processo ou experiência que visa:

Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, pois indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos.

Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual, os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural.

É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si.

Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade.

Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo Linguagens valores como sentido universal.

Assim sendo, sabemos que o professor de arte, junto com os demais docentes, pode desenvolver um trabalho formativo, informativo e cognitivo, contribuindo para a preparação do indivíduo, despertando a sua criticidade, para que ele perceba melhor o mundo em que vive e saiba compreendê-lo e nele possa atuar.

### 4.3.1.3 Educação Física

*Movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu "se-movimentar", se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio. (Trebels apud Kunz, 1991, p. 163).*

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.

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. Nesses termos, os conteúdos de ensino podem ser considerados como elementos fundamentais para as disciplinas, pois, é por meio deles que se materializa o processo educativo. Para Vasconcelos (2011, p. 162):

Os conteúdos têm a ver com a exigência de equipar o educando para produção de sentido, com a problemática do sentido para a própria vida; daí a busca de conteúdos que ajudem o aluno a se localizar, a se posicionar (mediação semiótica), usufruir da cultura e a intervir no mundo.

Dada a condição legalmente instituída para a Educação Física ao ser considerada como componente curricular obrigatório, a partir da LDBEN nº. 9.394/96 e do Decreto Lei nº 10793/03, art. 1º (BRASIL, 2003), tendo por finalidade nortear a práxis docente na realização de ações que oportunizem ao aluno "o desenvolvimento de suas potencialidades nos aspectos cognitivo, motor, afetivo e social, objetivando seu aprimoramento como ser humano, excluindo a seletividade e a hipercompetitividade" (Resolução nº 022 /2010- CEE/AP, Art.2), possibilitando o uso crítico e autônomo das variadas manifestações da cultura corporal de movimento.

Dessa forma, a expectativa desse componente curricular e sua reflexão sobre seu objeto de estudo, colabora para a afirmação das camadas populares,







quanto a sua inclinação para o diálogo com saberes produzidos pela humanidade e na análise sobre a sociedade e sua liberdade de expressão em todas as linguagens, em relação ao homem, vida e mundo, promovendo a autonomia, “negando a dominação e submissão do homem pelo homem” (Coletivo de Autores, 1992, p. 40). A materialidade corpórea deve ser uma discussão simbólica oriunda da antropologia social e com um olhar na antropologia interpretativa de Clifford Geertz.

Antropologia interpretativa é a leitura das sociedades enquanto textos ou como análoga a textos [...] todos os elementos da cultura analisada devem, portanto, ser entendidos à luz desta textualidade, imanente à realidade cultural. (CHAVES, 2014, p.1)

Contudo não se deve fechar apenas na questão antropológica, pois segundo Daólio (2004, p.41), “a discussão de cultura estaria libertando na Educação Física os chamados elementos da ordem”. Os indivíduos precisam ser respeitados em sua história, subjetividade, para atingir uma transformação permissível com elementos ditos de desordem que se distinguem por não ser algo pronto e acabado, mas sim produzidos coletivamente, significados e ressignificados considerando o contexto mundial, global e local. Sobretudo, se deve prevalecer o bom senso, pois a anamnese é essencial para que se assegure um direcionamento que fortaleça os saberes que formam o universo do ser aprendiz.

Portanto, a perspectiva da Educação Física no contexto escolar é compreendida pelo Coletivo de Autores (1992) como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Na perspectiva de Gaya (2009, p. 25) a Educação Física escolar,

[...] constitui-se na disciplina que no interior da escola trata da Cultura Corporal do Movimento Humano. Como tal cabe à Educação Física no espaço escolar intervir na criação, configuração e modelação de sentidos para as diversas manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano.

Acompanhando as referidas tendências, apresenta-se a Educação Física Escolar no Sistema educacional do estado do Amapá como uma vertente pedagógica da cultura corporal de movimento.

A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita aos alunos desenvolver-se integralmente, preparando-o para o aprendizado sobre a

corporeidade, a produção de conhecimento e as ressignificações das práticas corporais de acordo com o contexto em que o aluno está inserido, dentro de uma sequência didática e metodológica que proporcionará um aprofundamento da base do conhecimento apreendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que o aluno tenha assegurado o direito de aprendizagem dentro do componente curricular e que este se conecte aos outros componentes, formando assim uma teia de conhecimento indissociável.

Assim, o presente documento busca democratizar, humanizar, contextualizar e diversificar o ensino da Educação Física Escolar, saindo das visões biologicista, tecnicista e esportivista para uma concepção mais abrangente que contemple todas as dimensões humanas envolvidas nas manifestações da cultura corporal do movimento.

O objetivo da organização deste currículo é de proporcionar discussão e reflexão sobre a prática corporal para além da sala de aula, ampliando todo o conhecimento que o aluno tem e a ressignificação das suas práticas na perspectiva de instigar, provocar, sensibilizar o aluno para o desejo de aprender e colaborar de forma protagonista dentro do seu ambiente de aprendizagem. Desta forma, o currículo de Educação Física está baseado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

O trato do conhecimento segundo os PCN's (1997, p.28) apresenta o seguinte enfoque: “Independente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social)”. Além das considerações elencadas, é necessário também que sejam considerados os conhecimentos que o aluno traz de sua realidade cotidiana, devendo ser contextualizados e complementados por conhecimentos mais elaborados na escola, tornando as aulas de Educação Física mais ricas, variadas, significativas e prazerosas.

Nesta conjuntura, espera-se que o educando seja o protagonista no processo de ensino aprendizagem, construindo suas competências por meio da problematização dos temas da cultura corporal de movimento nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal de maneira espontânea, autônoma e significativa e livre da seletividade, da priorização ao aprimoramento das técnicas dos movimentos esportivizados, do desempenho das capacidades físicas e das habilidades motoras, e por fim, da hipercompetitividade.

Conforme a LDB (1996), a Educação Básica se objetiva em proporcionar uma







formação básica para a cidadania. Essa concepção também alicerça a Base Nacional Comum Curricular, que define quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de adquirir ao longo da educação básica. Ela está orientada pelos princípios éticos, estéticos e políticos que visam a formação humana em suas múltiplas dimensões e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC tem como premissa uma educação integral, que visa o pleno desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Na versão homologada da BNCC, os organizadores expressam as aprendizagens essenciais em dez competências gerais, elas definem o cidadão que queremos formar e norteiam a educação que queremos para todos.

Na proposta da Base Curricular, os componentes curriculares, entre eles a educação física, têm o papel de tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, abordando-as como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, desenvolvendo autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade, conforme está apresentado nos objetivos de aprendizagem. Para isso, os conhecimentos das áreas estão mobilizados, não só para entender ou explicar a realidade, como também para fazer escolhas a partir desse entendimento e agir em uma determinada direção, assim reforçando a importância dos processos cognitivos: percepção, atenção, memória, raciocínio, procedimentos em contextos de investigação e criação de soluções.

A Educação Física está em um contexto de mudança, isso se deve ao fato de o componente abranger múltiplos significados que fazem parte de uma cultura corporal, onde o aluno, dentro da sua vivência, pode ressignificar as práticas com bases nas discussões teóricas, de acordo com sua realidade e contexto em que está inserido. Esses múltiplos significados, de certa forma, resumem os argumentos que justificam a presença deste componente no currículo escolar que apesar de garantido na forma da Lei, art. 26, inciso 3º da LDB (BRASIL, 1996), busca constantemente sua legitimidade enquanto componente curricular obrigatório dentro currículo escolar.

Considerando os pressupostos para o ensino da Educação Física, são apresentadas as competências específicas desse componente para o ensino fundamental, as unidades temáticas, objetos de Conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer dos Nove Anos do Ensino Fundamental.

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,

is, 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:

Dimensões do conhecimento

**I 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.

**II 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 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.

**III 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 da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas, quando realizadas por outros.

**IV 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 próprias e das pessoas com quem compartilha a sua realização.

**V 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.

**VI 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.

**VII 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.

**VIII 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.

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.

No quadro a seguir, podem-se verificar as 10 (dez) competências que permeiam o Componente Curricular Educação Física. Nele é possível perceber, como dito anteriormente, nenhuma competência se sobrepõe a outra, se faz necessário que, ao final do Ensino Fundamental, as 10 competências específicas do Componente Educação Física sejam contempladas ao longo dos 9 anos desta etapa de ensino.







Quadro 2 - Competências do Componente Educação Física:



### 4.3.1.4 Língua Inglesa

*“O domínio de uma língua estrangeira, seja ela qual for, tem o poder de nos colocar em contato com pessoas que possivelmente nunca conheceríamos, nunca saberíamos da sua existência, nos insere em uma nova cultura, em um mundo extraordinariamente novo e deslumbrante. Nos permite fazer parte do todo, e sermos literalmente, cidadãos do mundo.” (Fábio Centenaro).*

Inicialmente, o ensino de inglês no Brasil teve como objetivo capacitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho e responder às necessidades de desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras. O ensino de inglês durante o império não possuía uma metodologia adequada.

Após a Proclamação da República em 1889, o ministro Benjamin Constant realizou reformas no âmbito educacional. Essas reformas tinham por objetivo modificar todo o sistema educacional do país, em todos os graus de ensino. Entretanto, após o afastamento de Benjamin Constant, as línguas vivas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias em 1892. Em 1898, o modelo proposto por ele para o ensino secundário sofre alterações pelo ministro Amaro Cavalcanti. Com essa nova reforma, o ensino das línguas vivas estrangeiras como o inglês, o francês e o alemão passa a ser facultativo e volta a ter uma abordagem literária.

Na década de 1930, o ensino de inglês no Brasil teve um grande impulso, devido às tensões políticas mundiais que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial. Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931 houve a reforma de Francisco de Campos, que introduziu mudanças no conteúdo e na metodologia do ensino de línguas estrangeiras. Quanto ao conteúdo, esta reforma aumentou de modo indireto a ênfase dada às línguas modernas em função da diminuição da carga horária do latim. No que diz respeito ao método, as mudanças foram mais profundas, na medida em que essa reforma introduzia oficialmente o ensino das línguas estrangeiras através das próprias línguas. Esse método, que recebeu o nome de 'método direto', já havia sido introduzido na França 30 anos antes.

Décadas depois, em 1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) substituiu o 1º e 2º graus por Ensino Fundamental e Médio e expõe a necessidade de uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, a partir do 6º ano. Quanto ao Ensino Médio, a lei estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição.







De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, no âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas fazem parte de um conjunto de conhecimentos fundamentais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, portanto, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Os PCN não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracionista, com ênfase no desenvolvimento da leitura. De acordo com os parâmetros a leitura irá suprir as necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno.

A BNCC, homologada em 2017, vem corroborar todo esse trajeto documental, mostrando o processo de Implantação da Disciplina de Língua Estrangeira Moderna no Brasil e evidenciando que 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. 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.

Em consonância com os documentos citados, o Ensino de Língua Estrangeira nas escolas da rede pública do Estado do Amapá também direciona não só para o desenvolvimento intelectual de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas de um código diferente, mas busca uma reestruturação de uma nova experiência de vida do aluno, ampliando as possibilidades de agir discursivamente no mundo globalizado.

O conhecimento de línguas estrangeiras torna-se imprescindível para desenvolver e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido nas diversas culturas. Para exercer a cidadania, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar. Neste sentido, constituiu-se assim um papel fundamental, para a escola, preparar o aluno para interagir e influir entre os avanços das diversas áreas de conhecimento a partir de uma formação básica e sólida, tornando-se, aos poucos, capaz de se ajustar às diversas situações cotidianas, seja dentro ou fora do âmbito familiar, sendo mais atuante

no agrupamento social a que pertence. O conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena.

Nessa perspectiva, o estudo de uma língua estrangeira tem uma conotação muito mais ampla que a aprendizagem de um código por meio de regras gramaticais e de frases soltas. A ideia subjacente a essa concepção é a de que a língua aporta signos culturais e que só se aprende quando estamos imersos no “caldeirão cultural” do povo que a usa.

A proposta de oferecer a língua estrangeira em todos os anos do Ensino Fundamental, além da valorização da disciplina, vem com o objetivo instrumentalizar o educando ao domínio de conhecimentos gramaticais e entendimento das diversas formas comunicativas e culturais existentes em âmbito mundial, favorecendo a interação social, bem como consolidar as antigas promessas de educação com a qualidade vislumbrada na globalização mundial. Assim, o ensino de língua estrangeira atualmente na escola passa por um processo de mudança de paradigmas sobre o qual era desenvolvido.

Hoje, trabalhar uma língua estrangeira não se limita a conhecer vocabulário e a gramática da língua, pauta-se em um parâmetro que prioriza a abordagem comunicativa, conduzindo o aluno a fazer uso de um idioma a partir de práticas sociais e do contexto comunicativo. A língua estrangeira no Ensino Fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal, pois envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, cultural, política e econômica. Em outras palavras, o ensino deste componente curricular é parte da construção da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e do Estado do Amapá, além da atual BNCC, contemplam em seus objetivos também para os estudos de inglês a importância de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Além de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Dessa forma, a criticidade e a valorização cultural passam a ser pontos importantes na construção do conhecimento.

Faz-se necessário que o ensino da língua estrangeira contribua para a construção da competência discursiva, o que é possível se optar por uma perspectiva que considere a diversidade linguística dos diferentes povos falantes do idioma







objeto de estudo, assim como os conhecimentos e experiências do educando em língua materna.

É importante ressaltar que cada indivíduo, ao longo de sua vida, torna-se membro de diferentes comunidades discursivas, ou seja, estabelece relações mediadas pela linguagem, com diferentes grupos sociais. A capacidade de ter experiências em língua materna e em línguas estrangeiras deve fortalecer a identidade linguística e cultural do aluno e, promover, no ambiente educacional, uma reflexão sobre essas experiências, constitui-se num fecundo instrumento para a formação humana e cidadã do educando.

#### 4.3.2 Área de Matemática

*“A estratégia mais promissora para a educação nas sociedades em transição da subordinação para a autonomia é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da Matemática”.* (Ubiratan D’Ambrosio – Educador Matemático).

A elaboração das habilidades do currículo amapaense deu-se a partir da leitura e releitura das competências gerais da BNCC, comparando-as com as competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental. Em seguida, pensou-se no currículo relacionado aos objetos de conhecimento e às formas de aprendizagem nos anos iniciais e finais. Essa prática ensejou uma análise comparativa de diferentes currículos locais, compreendendo documento curricular estadual e propostas dos municípios de Macapá e Santana.

De acordo com a estrutura da BNCC, habilidades e objetos de conhecimento se relacionam entre si para a construção de uma qualidade desejada: a competência, que está ligada à ideia de “ser” competente, demonstrando habilidades que dependem do conhecimento construído em um campo de atuação. Isso significa que as habilidades de alguém revelam um “saber-fazer” que supõe conhecimento e ação ao mesmo tempo. As habilidades desenvolvidas, a partir do conhecimento de vários objetos de conhecimento, confere ao aluno a competência de ser um bom aprendiz. Como as competências gerais e específicas (por área de conhecimento) serão construídas pelos alunos por meio do desenvolvimento de *habilidades* associadas ao domínio dos *objetos de conhecimento* matemáticos, cabe ao professor o estudo e a aplicação de metodologias, estratégias, procedimentos, contextos, conceitos, fatos e ferramentas matemáticas.

No quadro seguinte, são apresentados alguns objetos de conhecimento e comentários sobre o desenvolvimento de habilidades essenciais durante a aprendizagem da matemática, destacando ideias para desenvolver os pensamentos numérico, algébrico, geométrico, estatístico, probabilístico e computacional.

#### Para desenvolver o pensamento Numérico

- Conhecer maneiras de **quantificar atributos de uma coleção de objetos** (agrupamentos: estimativas, contagem sequencial) e de **julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades** (comparação);
- Resolver problemas de **contagem (de rotina; ascendente e descendente)**;
- Inicialmente, restritos àqueles cujas soluções podem ser obtidas pela descrição de todos os casos possíveis, mediante a utilização de esquemas ou diagramas;
- Posteriormente, expandidos àqueles cuja resolução depende da aplicação dos princípios multiplicativo e aditivo e do “princípio da casa dos pombos”;
- **Resolver problemas envolvendo** as primeiras quatro **operações fundamentais** (sem o uso da linguagem algébrica), que apresentem diferentes significados (**adição e multiplicação: juntar, acrescentar; subtração e divisão: separar, retirar**);
- Resolver problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações;
- Argumentar e justificar os procedimentos utilizados para a resolução, avaliando a plausibilidade dos resultados encontrados;
- Desenvolver diferentes estratégias para a obtenção dos resultados de cálculos, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras;



**Para desenvolver o pensamento Numérico**

- Ler, escrever, e ordenar/comparar números naturais (e números racionais) por meio da identificação e compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional dos algarismos; composição e decomposição) e reta numérica.
- **Noções fundamentais:**
- Resolver tarefas de 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.
- Desenvolver ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, através da proposição de situações significativas que apresentem sucessivas ampliações dos campos numéricos, enfatizando registros, usos, significados e operações.

**Estudo interdisciplinar:** Educação Financeira.

- Discutir taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos, favorecendo um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro;
- Desenvolver competências pessoais, sociais e psicológicas;
- **Reconhecer números no contexto diário** (indicação de quantidades, ordem e código para organização de informações);
- Contextualizar, ampliar e aprofundar aplicações de conceitos da Matemática Financeira.

**Para desenvolver o pensamento algébrico**

- Resolver problemas envolvendo as operações fundamentais, com o uso da linguagem algébrica;
- 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 (ênfase no desenvolvimento de uma linguagem);
- Identificar **regularidades** (estabelecendo generalizações de padrões sequenciais, sem o uso de letras);
- Identificar **padrões de sequências** numéricas e não numéricas – **recursivas** e repetitivas, relacionando Álgebra com Números
- Estabelecer leis matemáticas que expressem a relação/uma análise de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas;
- Resolver problemas por meio de equações e inequações (desigualdades), com compreensão dos procedimentos utilizados.

**Noções fundamentais:**

- Equivalência (reconhecer o sinal de igualdade não apenas como indicação de uma operação a ser feita; propriedades da igualdade), variação, interdependência e proporcionalidade (noção intuitiva de função explorada por meio da resolução de problemas envolvendo a variação proporcional direta entre duas grandezas – sem utilizar a regra de três);
- Completar uma sequência com elementos ausentes;







<p><b>Para desenvolver o pensamento Numérico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construir sequências segundo a observância de uma determinada regra de formação.</b></li> <li>• <b>Estudo interdisciplinar:</b> Pensamento Computacional.</li> <li>• Traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa;</li> <li>• Associar o pensamento computacional a um algoritmo (sequência finita de procedimentos que permitem resolver um determinado problema; decomposição de um procedimento complexo em suas partes mais simples, relacionando-as e ordenando-as) e seu fluxograma (representação gráfica do algoritmo);</li> <li>• Pontos em comum da linguagem algorítmica com a linguagem algébrica:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de variável;</li> <li>• Identificação de padrões para se estabelecer generalizações, propriedades e algoritmos.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Para desenvolver o pensamento geométrico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar conceitos e procedimentos que envolvam as características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, associando figuras espaciais a suas planificações e vice-versa;</li> <li>• Resolver problemas com <b>figuras geométricas planas</b>, a partir do <b>reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais</b>;</li> <li>• Resolver problemas a partir do <b>reconhecimento de figuras geométricas espaciais e suas relações com o mundo físico</b> e com as diferentes áreas do conhecimento;</li> </ul>

<p><b>Para desenvolver o pensamento geométrico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomear e comparar polígonos, por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos;</li> <li>• <b>Explorar posição e deslocamentos no espaço</b>, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais, <b>identificando e estabelecendo pontos de referência e o vocabulário apropriado para a localização e o deslocamento de pessoas e objetos</b>;</li> <li>• Investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes, construindo representações de espaços conhecidos e estimem distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, tablets ou smartphones), croquis e outras representações;</li> <li>• Compreender o aspecto funcional da Geometria, com suas transformações geométricas, sobretudo as simetrias, por meio da manipulação de representações de figuras geométricas planas em quadriculados ou no plano cartesiano, e com recurso de softwares de geometria dinâmica</li> </ul> <p><b>Noções fundamentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção, representação e interdependência.</li> <li>• <b>Estudo Interdisciplinar:</b> Equivalência de áreas.</li> <li>• Transformar qualquer região poligonal plana em um quadrado com mesma área (o que os gregos chamavam “fazer a quadratura de uma figura” – sem uso de fórmulas), permitindo inclusive resolver geometricamente problemas que podem ser traduzidos por uma equação do 2º grau.</li> </ul>
--	--





<p><b>Para desenvolver o pensamento numérico, algébrico e geométrico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número;</li> <li>Resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como <b>comprimento, massa, tempo</b> (relações métricas de tempo; uso de calendário), temperatura, área (de triângulos e retângulos) e <b>capacidade</b> e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais.</li> <li>Resolver problemas sobre situações de compra e venda, desenvolvendo:           <ul style="list-style-type: none"> <li>a capacidade de <b>reconhecer cédulas e moedas</b>; e</li> <li>atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo;</li> </ul> </li> <li>Utilizar, preferencialmente, <b>unidades não convencionais</b> para fazer as <b>comparações e medições</b>, dando sentido à ação de medir, sem dar ênfase aos procedimentos de transformação de unidades convencionais;</li> <li>Considerar o contexto em que a escola se encontra (algumas medidas podem merecer maior atenção em sala de aula, como medidas agrárias, por exemplo).</li> </ul> <p><b>Noções fundamentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quantificar grandezas do mundo físico, estabelecendo relações métricas para:           <ul style="list-style-type: none"> <li>consolidar e ampliar a noção de número;               <ul style="list-style-type: none"> <li>construir o pensamento algébrico;</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Para desenvolver o pensamento numérico, algébrico e geométrico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aplicar noções geométricas.</li> </ul> <p><b>Estudo Interdisciplinar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar a 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.).</li> </ul>
<p><b>Para desenvolver o pensamento estatístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abordar conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia, coletando, organizando, representando, interpretando e analisando <b>registros pessoais de dados para comunicação de informações</b> coletadas em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas;</li> <li>Raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos;</li> <li>Utilizar 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</li> </ul> <p><b>Noções fundamentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Coleta e organização de informações</b>, representação, interpretação e análise de dados representados em tabelas e gráficos de colunas simples.</li> </ul> <p><b>Estudo Interdisciplinar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Consultar páginas de institutos de pesquisa – como a</li> </ul>







<p><b>Para desenvolver o pensamento estatístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) – para obter contextos (ambientes de aprendizagem/situações contextuais) potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade. 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.</li> </ul>
<p><b>Para desenvolver o pensamento probabilístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar o raciocínio probabilístico em situações de incerteza;</li> <li>promovendo a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos (noção de acaso);</li> <li>desenvolvendo a noção de aleatoriedade, de modo que os alunos compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis;</li> <li>Verbalizar, em eventos que envolvem o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral.</li> </ul> <p><b>Noções fundamentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aleatoriedade: descrever, explicar e prever fenômenos</li> </ul> <p><b>Estudo Interdisciplinar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar possíveis acontecimentos com relação às questões de natureza aleatória e até estimar o grau</li> </ul>

<p><b>Para desenvolver o pensamento probabilístico</b></p>	<p>de probabilidade que um ou outro, dos possíveis resultados, tem de acontecer: comparação de probabilidades de acidente no trabalho; comparação/razão entre a frequência absoluta (número de vezes em que um evento ocorreu) e o total de observações (número de vezes em que um evento ocorreu somado ao número de vezes em que não ocorreu);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formular atividades que envolvam a experimentação concreta de situações envolvendo probabilidades, com jogos, dados e outros materiais concretos como uma roleta com duas regiões pode reproduzir os efeitos do lançamento de uma moeda com relação aos resultados “cara” e “coroa”.</li> </ul>
<p><b>Para desenvolver o pensamento computacional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o letramento matemático (competências e habilidades de raciocinar logicamente e criticamente, 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 – investigação e prazer, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas): raciocínio, representação, comunicação e argumentação (competências fundamentais para o letramento matemático).</li> <li>Organizar formas de aprendizagem matemática: análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática;</li> <li>Utilizar processos matemáticos (objeto e estratégia) de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem (formas privilegiadas da atividade matemática para o desenvolvimento de habilidades).</li> </ul>





Por ocasião do ato de ensinar, recomenda-se ajudar o aluno a desenvolver habilidades de levantar hipóteses, questionar, argumentar, prever e estimar resultados, examinar um contexto e desenvolver estratégias de resolução.

### 4.3.3 Área de Ciências da Natureza

*“Estudar as manifestações da natureza é trabalho que agrada a Deus. É o mesmo que orar”. (Leonardo Da Vinci).*

Trabalhar o currículo de Ciências no Ensino Fundamental em uma perspectiva teórico/prático, com sentido pessoal e significado social é proporcionar oportunidade aos alunos de entender o mundo e decodificar as ações e os fenômenos que observam e vivenciam nos diferentes contextos sociais e culturais, posicionando-se frente a eles. Para isso, são necessários múltiplos esforços, tanto nos aspectos da organização do ensino, mas, sobretudo, na ruptura do ensino de Ciências com base teórica positivista.

Até a década de 1950 o pensamento positivista predominava na área de Ciências, onde a ênfase na neutralidade das descobertas científicas, bem como, os saberes delas decorrentes, seriam verdades inquestionáveis, únicas e definitivas. Percebe-se ainda na contemporaneidade, a marca dessa herança histórica na maneira de ensinar, ancorada na reprodução dos mesmos padrões de um ensino conteudista, e da valorização do livro didático como o centro do processo da transmissão de conhecimento.

No entanto, diferentemente da abordagem conteudista, a BNCC enfatiza, fundamentalmente aspectos que possam fazer sentido para o aluno e, assim, promover a curiosidade e o interesse pela investigação dos saberes. A chamada perspectiva investigativa, como centralidade no Currículo escolar, organizada em resolutivas de problemas, se apresenta como a forma mais adequada para o ensino da disciplina de Ciências.

Trata-se de organizar um ensino não dicotomizado - prática versus teoria - mas sim prática com teoria o tempo todo, indissociáveis, quebrando a linearidade positivista da lógica conteudista, promovendo totalidade do conhecimento, pelo movimento natural em que os alunos percebam o diálogo e as relações na construção do conhecimento com diversas outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a proposição da BNCC indica um novo perfil formativo, onde o ensino deverá ser organizado de modo que o aluno deva aprender a fazer ciência,

levantar hipóteses, interpretar os resultados, organizar problemas, buscar informações, pesquisar, fazer registros, projetar a ação e aplicá-las a novas circunstâncias da realidade vivida.

O progresso do ensino de Ciências nessa perspectiva é irrefutável. O cotidiano do aluno, de forma natural, apresenta-se como um laboratório vivo de ensino e de aprendizagem. Um exemplo disso pode-se indicar desde consertos simples realizados em casa, o qual abarcam informações sobre energia e eletricidade, até leitura de bula de remédio, interpretação do consumo de energia, caminhada para escola e diversos outros itinerários, estações do ano etc., configuram-se como propostas para o currículo básico de Ciências.

Há também os temas que envolvem decisões políticas em níveis nacional, regional e local como as leis de proteção humana, ambiental, doenças e prejuízos no ambiente pelas diversas intervenções do homem na natureza, alternativas energéticas pela geografia apresentada, transgênicos, tecnologia nuclear, indústria alimentícia, poluição, dentre outros.

O currículo da área de Ciência só expressará sua função educativa no sistema escolar, quando for organizado para promover o desenvolvimento humano, transformar a vida das pessoas e interpretar os fenômenos científicos à luz do cotidiano social. O ensino de Ciências precisa cumprir com a promoção da compreensão, que todo processo de evolução tecnológica, precisa estar a serviço do bem-estar da sociedade.

Quando o aluno aferir que o aparelho de celular, por exemplo, que se transformou em *smartphone*, *tablet* e/ou demais instrumentos tecnológicos, servirão, não somente para promoção do desenvolvimento econômico, mas, fundamentalmente, para contribuir com o acesso às informações, ao conhecimento, às milhares de pessoas no planeta inteiro, podemos afirmar que a disciplina de Ciências cumpriu com seu propósito.

Uma situação-problema, vivida no cotidiano para o qual a turma mobiliza o que já sabe para tentar solucioná-la, é a premissa básica de concretizar a investigação e contribuir verdadeiramente para sociedade. Perguntas do tipo "Por que ocorrem enchentes e morte de cardumes no município de Ferreira Gomes no Amapá após a instalação da usina hidrelétrica?" e "Por que ocorre o fenômeno das terras caídas no arquipélago do Bailique no Amapá?" são alguns exemplos que traduzem a contextualização do currículo de Ciências.

Para descobrir a solução, o aluno se ampara em saberes que já tem antes







de buscar elucidações nos livros, na internet, nos museus, nos laboratórios e outras fontes. Ele agora é sujeito ativo da aula, esquematizada para propiciar e valorizar sua iniciativa. O professor, além de ser fonte de conhecimento, também ocupa a função de orientação das ações, onde o livro didático serve como apoio, mas não pode ser o alicerce do trabalho.

O que se propõe é a contextualização do currículo de Ciências, onde o esforço permanente deverá ser o de considerar um conteúdo que reflita o cotidiano dos alunos, construindo conceitos não somente que estão nos livros didáticos, mas para além de suas páginas, em um caminho que começa na realidade social dos sujeitos escolares, se organiza pedagogicamente no espaço da sala de aula, e retorna para o amplo e complexo contexto societal, popularizando o conhecimento científico e contribuindo para desenvolvimento social e cidadão.

## Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as Competências Gerais da Educação Básica, a área de Ciências da Natureza e, por consequência, o componente curricular de Ciências, deve garantir aos alunos o desenvolvimento de Competências Específicas:

- I – Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico;
- II – 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;
- III – 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;
- IV – 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;
- V – 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;

VI – 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;

VII – 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;

VIII – 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;

## Ciências da Natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

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. As aprendizagens essenciais a serem asseguradas neste componente curricular foram organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental.







A primeira unidade, denominada **“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, 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.

As crianças, em seu cotidiano, 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 a luz, o som, o calor, a eletricidade, a umidade, entre outros elementos. Além de prever a construção coletiva de propostas de 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 sensorial, destacando também a forma como pessoas com necessidades educacionais específicas se comunicam e percebem o mundo.

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.

A segunda 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 nacionais, regionais e locais.

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.

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 com deficiência.

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 das populações tradicionais.

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, dentre outros fenômenos.

As crianças, notadamente, 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.

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.

### **Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

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, para que possam 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. É fundamental, também, 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.

Assim como nos anos iniciais, o componente curricular “Ciências da Natureza”, nos anos finais, organiza-se em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

No desenvolvimento da unidade temática “Matéria e Energia”, há várias situações em que os alunos são convidados a explorar inúmeras dimensões, desde fenômenos relacionados aos materiais e à energia ao âmbito do sistema produtivo e

ao seu impacto ambiental, a aprender e dominar processos químicos, físicos e tecnológicos, fazendo uma relação também com a Biologia, enfatizando uma aprendizagem mais global. Essa estrutura leva em consideração o aprofundamento da temática, pois destaca a capacidade do aluno em formular conceitos das experiências vividas no seu cotidiano, 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. O que se espera é formar seres conscientes e participativos, que busquem a prática de hábitos mais sustentáveis, que garantam um ambiente favorável à preservação e manutenção à vida humana e a de todos os seres vivos.

A unidade temática “Vida e Evolução” propõe ao estudante o reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidenciando a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, 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.

Prioriza-se também a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado inserido em diferentes culturas, e que sua manutenção e o funcionamento harmonioso 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.

No desenvolvimento da unidade são abordados, também, saberes relacionados às transformações na adolescência, como reprodução e sexualidade humana, temas estes que precisam estar bem definidos na proposta curricular da escola, para que se busque, através do ensino-aprendizagem, atitudes de prevenção e cuidados quando se alcança a idade reprodutiva, que em muitos casos está acontecendo, a







cada dia, mais precocemente.

Destaca-se, também, o combate ao uso de drogas (lícitas e ilícitas), a violência dentro e fora da escola e as mais variadas formas de preconceitos e fobias, assuntos de grande interesse e relevância nessa faixa etária, assim como o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar, das condições nutricionais e dos hábitos da população brasileira, permitindo ao estudante, assumir uma postura crítica em relação a cada tema abordado.

O estudante dos anos finais tem a possibilidade de concluir o Ensino Fundamental com a capacidade de discutir e compreender questões ligadas ao funcionamento e constituição do seu corpo, e também de interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a transição entre a infância e a adolescência, reconhecendo o impacto que elas podem causar na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É 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.

A unidade "Terra e Universo" tem como foco principal o estudo do planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) tipos de rochas e suas principais utilizações e impactos ambientais causados pelas atividades humanas, o objetivo é trabalhar o planeta como morada para todos os seres vivos e componentes não-vivos. A unidade também contempla um profundo estudo sobre solo, composição do ar, ciclos biogeoquímicos, clima e seus efeitos sobre a vida na Terra, visando promover a compreensão de temas sociais atuais, e propor uma reflexão crítica e atuante, no que diz respeito a sua sobrevivência no planeta Terra.

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.

As unidades temáticas proposta para a área de Ciências da Natureza preveem a organização dos conteúdos com um caráter também interdisciplinar, favorecendo, além da construção de conteúdo conceitual, o desenvolvimento no estudante de atitudes científicas, habilidades e competências ao longo dos anos de escolarização, contemplando sua formação em ciências e em sua formação cultural. Assim, exercer seu papel como participante em decisões individuais e coletivas e suas implicações na sociedade em que vive, no sentido de melhorar a qualidade de vida.

Reforça-se a ideia de que 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, identificando as 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.

#### 4.3.4 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 pela noção 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 dos 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 refletirem 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 brincadei-







ras 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 Fundamen-

tal 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 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.

#### 4.3.4.1 História

*“História é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade.” (Boris Fausto - Historiador).*

Como forma específica de produção de conhecimentos, a História tem relevante importância para se alcançar os objetivos propostos pela educação voltada para emancipação, bem como, compreender as semelhanças e as diferenças e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, ou seja, a garantia de formação de um educando com uma concepção de cidadania, e sabedor do seu papel enquanto sujeito social.

Ao fazer parte das etapas de Alfabetização e letramento o ensino de História, proporciona que o aluno construa e desenvolva um perfil inerente às demandas de uma formação necessária a enfrentar desafios e dar soluções, transformando-se em sujeito de sua existência. Essa autonomia intelectual subsidiará o educando a desenvolver formas de compreensão e maior reflexão sobre a realidade, bem como, a expressão de ideias e elaboração de conceitos, e de atuação, enquanto cidadãos conscientes de direitos.

Para alcançar os objetivos, a organização e estruturação do ensino de História, deve considerar o contexto vivido e vivenciado pela criança em seu cotidiano. Sendo considerado para tal intento um planejamento que possibilite ao aluno a observação do seu contexto atual relacionando-o a fatos de seu passado. O estímulo à pesquisa e a investigação de diferentes sujeitos e processos históricos deve ser considerado importante, assim como debates das diferentes relações dos mais diversos agrupamentos sociais em diferentes épocas e lugares.

No Ensino Fundamental de nove anos, o conhecimento deve refletir o aspecto significativo dos conceitos e categorias básicas desse campo: tempo, espaço, documento, sujeito histórico, fato histórico. Ao se deparar com diversas situações do dia a dia o educando vai construindo e ressignificando seus conceitos previamente elaborados.

De acordo com a BNCC, as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originá-

as 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.

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de qualquer coisa, 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 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 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 comuni-







dade 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.

Cumprido 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.

Nos anos iniciais, o ensino deste componente curricular propõe uma formação por competências e habilidades, tendo por objetivos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, possibilitar ao aluno:

- I Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que se estabelecem em outros tempos e espaços;
- II Organizar repertórios que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para questões do presente e do passado;
- III Conhecer e respeitar modos de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- IV Reconhecer mudanças e permanência nas vivências humanas, presentes na realidade em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- V Questionar sua realidade identificando alguns problemas, refletindo sobre algumas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucional e organizações coletivas da sociedade civil;
- VI Utilizar métodos de pesquisa e produção de textos de conteúdos históricos, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- VII Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade reconhecendo-a como direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Assim, a organização dos conteúdos deve proporcionar o desenvolvimento de uma postura crítica do educando, diante dos elementos que constituem os diferentes contextos tratados pela história. Nos primeiros anos, temas como a história pessoal da criança, família, tradições e cultura da localidade, permitem estabelecer inúmeras relações, possibilitando às crianças ampliar a compreensão de sua própria história, de suas formas de viver e de se relacionar na sociedade.

Nos anos finais deve-se ampliar o campo de estudos para experiências históricas, no tempo e no espaço. É preciso sistematizar e programar um ensino em que o aluno parta das experiências vividas e estabeleçam um diálogo com o conhecimento histórico produzido. Nesse período a referência aos fatos históricos vai se tornando cada vez mais abstrata, sem perder de vista seu vínculo concreto com o espaço-tempo. O fundamento geral dessa fase aponta para a construção paulatina de macroestruturas históricas permanecendo a necessidade da ordenação, do registro e do desenvolvimento da capacidade argumentativa. Escrever, desenhar, falar ou







representar em busca do desvendamento de causas e consequências, tendo como motivadores os fatos históricos, deverá proporcionar os elementos básicos para o aprimoramento das noções de tempo e suas relatividades.

Dentre as competências e habilidades que devem ser priorizadas para o sexto e sétimo ano estão: aquelas relacionadas à capacidade de compreender as interpelações no tempo e espaço; as relativas à capacidade de valorizar as peculiaridades culturais dos agrupamentos humanos nas suas diversas temporalidades; aquelas relacionadas ao processo de apropriação das relações de dependência e exploração econômica; as vinculadas ao entendimento dos processos de retroalimentação entre os movimentos históricos de caráter local, nacional e global em diversos tempos e espaços; as ligadas ao conhecimento das lutas sociais como via legítima de reivindicação na conquista por direitos no Brasil e no Mundo; aquelas que dizem respeito ao conhecimento das organizações sociopolíticas, bem como as relações de poder em diversos tempos e espaços; as que se encontram associadas à compreensão das dinâmicas do processo de colonização da América, África, Ásia e Europa; as que dizem respeito ao reconhecimento dos espaços participativos como canal legítimo no processo de aprendizagem; e as que se encontram relacionadas à valorização da liberdade, da vida, da solidariedade, da alteridade, da diversidade e da igualdade como princípios e direitos de todo ser humano.

Nos anos finais o que se deve buscar é a inversão da estrutura discursiva, isto é, procurar relações com o passado a partir de fatos presentes a fim de se ampliar a capacidade de construção conceitual e de ordenação do pensamento do educando, rompendo, assim, com a tradicional linearidade da estrutura discursiva, pautada em relações de causa e efeito lineares.

Inserida nesse processo está a preocupação mais direcionada em formar a identidade e a cidadania social. A primeira fundada no vínculo entre o passado do grupo de convívio e a história da população brasileira. A última requer a compreensão de que formar o cidadão envolve prepará-lo para a participação social e política, para o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, e para o desenvolvimento de hábitos e valores compatíveis com tal exercício (FONSECA, 2012; OLIVEIRA, 2006, p. 78).

Para a consecução dessas finalidades o ensino de história deve considerar três aspectos fundamentais: A relação entre o particular e o geral; Noções de diferenças e semelhanças, relativas à compreensão do eu (nós) e a percepção do outro (alteridade); Noções de continuidade e permanência (BRASIL, 1998).

Entretanto, ao se ensinar história com o foco na construção de identidades é

preciso problematizar o caráter da identidade que se quer formar. Segundo Silva e Fonseca (2012) discutir o problema das identidades culturais no contexto das pluralidades requer analisar a rede de significações que a problemática possui em diferentes lugares. No caso do Brasil significa questionar as implicações de pensar a identidade e a pluralidade cultural, pelo viés da diversidade, descolada da desigualdade social e da discriminação.

Falar da diversidade cultural do Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais. Significa também reconhecer que encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientações sexuais, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais. Todavia, o respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.

#### 4.3.4.2 Geografia

*"O poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos". (Milton Santos – Geógrafo).*

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.

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 expressem 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.

A Geografia tem papel importante no processo de aprendizagem no ambiente escolar. Pois ela, enquanto ciência alicerçada ao campo das ciências humanas, ciências da natureza e ciências exatas, se incorpora com um eficiente instrumento balizador para dar orientações ao mundo em que vivemos.

Compreender o processo de construção e a dinâmica de organização e desenvolvimento do espaço geográfico na dimensão local, regional, nacional e mundial, considerando seus vários aspectos e atores sociais envolvidos nesse processo, bem como seu desdobramento e suas implicações socioespaciais passa a ser o objetivo geral de todo esse contexto que aborda as transformações sociais.

Por muito tempo deixada ao relento do dogmatismo descritivo, ela foi taxada como uma disciplina de memorização, de saberes decorativos, desvirtuando dos emblemáticos preceitos, enquanto ciência do saber global, regional e local no

campo de intersecção das ciências humanas e das ciências físicas.

Cabe salientar que a sociedade é dinâmica e seu poder de intervenção no espaço vislumbra a importância do objeto ou dos objetivos de estudo da ciência geográfica. O dual natureza-sociedade gera complementariedades que torna importante a concretização de uma análise curricular nas escolas mostrando a Geografia não apenas como uma disciplina, mas como uma oportunidade prática de vislumbrar os eventos sociais como um todo, contextualizado a historicização do espaço geográfico e a convergência de fatores que desencadeiam problematizações, ações, intersecções e correlações que corroborem os instrumentos necessários para que o aluno seja o protagonista da transformação social não apenas como um receptáculo de informações, mas de um processo contínuo de perguntas e respostas que não se esgotam, mas se permeiam na perenidade histórica das transformações culturais da vida de cada ser humano.

O conhecimento dos fenômenos, sejam eles físicos, sociais, econômicos ou ambientais, têm que ter uma amplitude didática que corrobore com a real necessidade de trazer, para a sala de aula, contextos concretos de realidades espaciais e territoriais, de forma que o aluno possa se inserir nos múltiplos cenários através da investigação, compreensão, análise e identificação das transformações físicas e humanas a que o planeta está sujeito.

Portanto, passa-se a ter a necessidade de criar um currículo que contemple essa diversidade de fatores e acontecimentos que deem notoriedade ao pensar por si, ao investigar os fatos em todas as suas contextualizações, de notabilizar os saberes carregados na experiência de vida de cada aluno, enveredar pelos caminhos de uma relação onde o conhecimento do aluno se constrói e não é imposto, levando a um processo incansável de investigar e atizar a curiosidade para o aprender de forma construtiva e crítica.

O currículo de Geografia deve instituir os espaços necessários para uma dinâmica de compreensão, onde a interdisciplinaridade e o jogo conjugado de saberes com ciências/disciplinas que tornem a viabilidade concreta de que o conhecimento não é único, mas é diversificado, flexível de forma que os conceitos construídos não são acabados, mas sim condicionados às constantes mudanças de acordo com a realidade de cada cultura e de cada sociedade, dentro de um prisma coerente de conhecimento da realidade de cada grupo social que constrói suas dinâmicas espaciais que, por sua vez, não podem ficar dissociados na dinâmica educacional ou curricular de um instrumento escolar que esteja coadunado com praticidade do processo de construção da cidadania.







#### 4.3.5 Área de Ensino Religioso

*"Achar que o mundo não tem um criador é o mesmo que afirmar que um dicionário é o resultado de uma explosão numa tipografia". (Benjamin Franklin).*

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.

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

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 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.

Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental:

- I Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- II Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- III Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- IV Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- V 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.
- VI Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intole-







rância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

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 primevo.

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 represen-

tam 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. 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, com 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, cosmogônias, 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 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.

Cumprido 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.

#### 4.4 Organizador por Componente Curricular

A seguir será apresentado o organizador por componente curricular, destacando as práticas, objetos de conhecimento e habilidades que deverão ser aprendidas pelos alunos, em cada ano do Ensino Fundamental.

